

Læremidler brukt til opplæring av tegnspråklige elever i muntlig norsk

Heidi Aslaug Hauge Holt



Masteroppgave i spesialpedagogikk
ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet,
Institutt for spesialpedagogikk.

UNIVERSITETET I OSLO

Mai, 2008

Sammendrag

Denne studien hadde som målsetning å undersøke hvilke læremidler som er brukt i opplæringen av døve og sterkt tunghørte 10-16-åringer i delfaget muntlig norsk. Læreplanens målsetninger om muntlige tekster er naturlig nok det delemnet som skiller seg mest fra læreplanen for hørende elever. Læremidler utviklet for hørende barn møter derfor ikke elevenes behov på dette feltet. Å lære tegnspråklige elever talt norsk er et sensitivt og utfordrende område, og det kan være vanskelig å orientere seg i det som finnes av tilgjengelige hjelpemidler. Det blir i stor grad opp til læreren å finne egnede læremidler, og jeg ønsket å finne ut på hvilke måter lærerne løste den utfordringen. Jeg forsøkte også å finne ut hva læremidlene kunne fortelle om undervisningen i faget.

Problemstillingen i studien: ”Hvilke læremidler brukes for å nå målene i læreplanen ”norsk for døve og sterkt tunghørte” under overskriften ”muntlige tekster”, og hva sier de om undervisningen i delfaget? ”

Metode: I utgangspunktet var studien en kildestudie av læremidler, der læremidlene ble betraktet som historiske levninger fra gjennomført undervisning. Første steg i kildestudien var å finne kilder, noe jeg har gjort ved å intervjuer lærere. De underviste alle i norsk for døve og sterkt tunghørte. Elevene deres var alle mellom 10 og 16 år gamle. I intervjuet viste de meg læremidler som de hadde brukt i delfaget muntlig norsk. Jeg tok kopi av eksempler fra dem. Disse eksemplene var utgangspunkt for videre kildegranskning. Mine tolkninger og vurderinger av kildene ble supplert med lærernes uttalelser om deres undervisning og læremiddelbruk fra intervjuet.

Læremidlene ble vurdert for kvalitet, forhold til læreplanens målsetninger og pedagogisk metode. På bakgrunn av de enkelte læremidlene og samlingen av dem, kunne jeg trekke noen forsiktige slutninger om undervisningen.

Resultater: Studien frambrakte et læremiddelbibliotek med over 60 ulike læremidler. Lærere brukte tekster og bilder fra mange ulike kilder i sin undervisning. De brukte

ikke noe overordnet læremiddel som hjalp dem med å strukturere undervisningen. Dette betyr at den enkelte lærer måtte ta større ansvar for strukturen i faget, og at undervisningen i stor grad var individuelt tilpasset. Den ble gjerne knyttet til det dagsaktuelle, til elevens interesser og til hans språklige ferdigheter i norsk. Samtidig var det sterke innslag av læremidler som terper på delferdigheter i språket ved hjelp av bilde- og enkelt tekstmateriell. Lærerne brukte også læremidlet til å oppnå ferdigheter i muntlige sjangere. Få læremidler var tilpasset den aktuelle aldersgruppen. Kvaliteten i det enkelte læremiddel varierte, men i hovedsak var det ikke mye å utsette på dem. Samtidig undrer jeg på hva læremidlene til sammen formidler om verdien av det norske språket og kulturen gjennom dels barnslige bilder og dels kjedelige voksenoppgaver.

Et annet funn er at lærerne har greidd å finne læremidler som møter kravene i læreplanen, selv om noen områder dominerer mer enn andre. I materiale identifiserte jeg to hovedkategorier undervisningsmetoder. Jeg kalte dem for ”hør – pek – si – strategien” og ”ta – en – tekst – og – snakk – om – det – strategien”.

Jeg reiser tvil om de ulike læremidlene inspirerer elevene til å ta del i den talebaserte kulturen.

Konklusjonen er at lærerne greier å finne læremidler og strukturere undervisningen, men at det er behov for nye, aldersadekvate læremidler som i større grad møter læreplanens overordnede målformuleringer.

Forord

Å skrive masteroppgaven har vært en spennende og krevende prosess. Det er flere som fortjener en takk for deltagelse og støtte i prosessen.

Først vil jeg takke informantene som stilte opp og delte av sin tid og sine kunnskaper og erfaringer med dette utfordrende feltet, muntlig norskundervisning for døve og tunghørte elever. Jeg vet at dere er travle i hverdagen, og setter stor pris på at dere tok dere tid til å forberede dere og sette dere ned sammen med meg. Dere bidro med solid fagkunnskap. Jeg vil også takke alle læremiddelprodusentene som hjelper lærere med å muliggjøre sin gode undervisningspraksis.

En stor takk til veilederen min Anna Valborg Mikkelsen, som har hjulpet meg gjennom prosessen. Særlig verdifullt har det vært å bli stanset i fra å havne i irrelevante digresjoner, å få på plass en problemstilling og å få hjelp til å strukturere oppgaven på en fornuftig måte.

Det er også noen gode venner som fortjener takk. Frode Aas Kristiansen bidro med uvurderlig støtte og hjelp til å komme over kneika i avslutningsfasen. Han hjalp meg finne løsninger når alt hadde låst seg. Marit Thieleman har bidratt til å diskutere fag og metode, og ved å lese korrektur. Min mann fortjener også ros for støtte og oppmuntring, korrekturlesing og for alt praktisk arbeid som jeg har sluntret unna i perioder. Til slutt vil jeg takke Elise (3) for tilbudet om hjelp med oppgaven når hun blir stor.

Ski, 26. mai 2008

Heidi Aslaug Hauge Holt

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	9
2. LÆREMIDLER	12
2.1 HVA ER LÆREMIDLER	12
2.2 HVORDAN BRUKES LÆREMIDLER I UNDERVISNINGEN?	13
2.3 KVALITETSVURDERING AV LÆREMIDLER	15
2.4 KOMMENTARER TIL FORSKNING OM LÆREMIDLER	17
3. ELEVGRUPPEN OG DERES SPRÅK	18
3.1 HVEM ER DØVE OG STERKT TUNGHØRTE	18
3.2 HVA ER SPRÅK?	18
3.3 HVORDAN LÆRES SPRÅK?	20
3.4 HVORDAN LÆRER DØVE OG STERKT TUNGHØRTE SPRÅK?	22
3.5 DE DØVE OG STERKT TUNGHØRTES TO SPRÅK	24
4. UNDERVISNING AV DØVE OG STERKT TUNGHØRTE	27
4.1 DØVE OG STERKT TUNGHØRTES RETTIGHETER TIL OPPLÆRING	27
4.2 HVILKE RÅD BLIR GITT OM HVORDAN Å UNDERVISE TEGNSPRÅKLIGE BARN I ET MUNTLLIG SPRÅK?	29
4.2.1 Råd for språkundervisning etter den analytiske tradisjonen	30
4.2.2 Råd for språkundervisning etter den naturlige tradisjonen	32
4.3 LÆREPLANENE I NORSK	34
4.3.1 Overordnede målsetninger	35

4.3.2	<i>Målsetninger under overskriften "muntlige tekster"</i>	36
4.3.3	<i>Avgrensning mellom muntlig og skriftlig norsk</i>	37
4.3.4	<i>Endringer fra L97</i>	37
4.3.5	<i>Kritikk av læreplanen</i>	38
5.	METODE	40
5.1	HVORFOR KILDESTUDIUM?	40
5.2	Å VÆRE KRITISK TIL KILDEN: ER DEN RELEVANT, TROVERDIG OG BALANSERT	41
5.2.1	<i>Relevans</i>	41
5.2.2	<i>Troverdighet og balanse</i>	43
5.3	Å FINNE KILDENE	45
5.3.1	<i>Utvalg av informanter</i>	45
5.3.2	<i>Utarbeidelse skjemaer til datainnsamling</i>	48
5.3.3	<i>Praktiske forberedelser</i>	49
5.3.4	<i>Tid og sted for gjennomføring av intervjuene</i>	49
5.3.5	<i>Ulike betingelser i intervjusituasjonen</i>	50
5.3.6	<i>Intervjuene</i>	51
5.4	Å FINNE UT HVEM SOM HAR LAGET DEM, NÅR DE BLE LAGET OG TIL HVILKE FORMÅL	51
5.5	Å TOLKE HVA KILDEN FORMIDLER	52
5.6	GENERALISERBARHET	53
5.7	ETISKE BETRAKTNINGER	54
5.7.1	<i>Å velge et interessant tema</i>	54
5.7.2	<i>Personvern og vern av institusjonenes identitet</i>	55
5.7.3	<i>Å være upartisk</i>	56
5.7.4	<i>Egen feilbarlighet</i>	56

5.7.5	<i>Konsekvenser for tredjepart.....</i>	56
5.7.6	<i>Redelighet</i>	57
5.7.7	<i>Respekt for andres åndsverk</i>	57
6.	RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN	59
6.1	INTERVJUENE MED LÆRERNE	59
6.1.1	<i>Lærernes usikkerhet om læremidler.....</i>	59
6.1.2	<i>Lærernes holdninger til språkundervisning</i>	60
6.1.3	<i>Læreres kommentarer til læreplanen.....</i>	61
6.1.4	<i>Lærernes opplysninger om pedagogisk tilrettelegging</i>	63
6.1.5	<i>Lærernes motivasjon for å velge læremidlene</i>	63
6.2	LÆREMIDLENE	64
6.2.1	<i>Læremidler for å forbedre artikkelasjon og lytte til enkeltlyder</i>	64
6.2.2	<i>Læremidler for å arbeide med vokabular og begrepsforståelse.</i>	66
6.2.3	<i>Læremidler for å jobbe med setninger.....</i>	69
6.2.4	<i>Læremidler for å jobbe med ord- og setningsprosodi.....</i>	71
6.2.5	<i>Læremidler for å jobbe på tekstinivå</i>	71
6.2.6	<i>Læremidler for muntlige sjangere.....</i>	73
6.2.7	<i>Ulike former for læremidler.....</i>	74
6.2.8	<i>Manglende målsetninger i læreplanen.....</i>	75
6.3	KVALITETSVURDERINGER AV LÆREMIDLENE	76
7.	HVA SIER LÆREMIDLENE OM UNDERVISNINGEN I MUNTLLG NORSK FOR DØVE OG STERKT TUNGHØRTE?	78
7.1	KAN LÆREMIDLENE SI NOE OM UNDERVISNINGEN?	78
7.2	HVA SIER LÆREMIDLENE OM UNDERVISNINGEN?	80

7.2.1	<i>Lærerens valg står sentralt</i>	80
7.2.2	<i>Fordeler og ulemper med mangel på overordnet læremiddel.....</i>	80
7.2.3	<i>Peker læremidlene mot bestemte metodiske fremgangsmåter?</i>	83
7.2.4	<i>Mye av undervisningen er individuelt tilpasset.....</i>	86
7.2.5	<i>Kan læremidlene si noe om hvorvidt det jobbes mot læreplanens kompetansemål? .</i>	87
7.2.6	<i>Kan læremidlene si noe om hvorvidt det jobbes mot læreplanens overordnede målsetninger?</i>	90
8.	OPPSUMMERING	91
	KILDELISTE.....	93
	VEDLEGG 1 BREV TIL REKTORER.....	102
	VEDLEGG 2: BREV TIL MULIGE INFORMANTER	103
	VEDLEGG 3 SAMTYKKEERKLÆRING.....	104
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	105
	VEDLEGG 5 SKJEMA FOR REGISTRERING AV LÆREMIDLENE.....	107
	VEDLEGG 6: VURDERINGSKRITERIER LÆREMIDLER	108
	VEDLEGG 7 LÆREMIDDELSAMLINGEN	109

1. Innledning

Å undervise døve og sterkt tunghørte elever er en utfordrende oppgave.

Undervisningen ligger i et balansepunkt mellom flere ulike kontroverser og prioriteringer. De barna som har eller har valgt tegnspråk som sitt første språk har helt spesielle vilkår i den norske skolen. De har blant annet en egen læreplan i norsk. Jeg ønsket å undersøke noen sider ved undervisningen som tegnspråklige elever får. Jeg valgte å se på opplæringen i muntlig norsk.

Som innfallsvinkel til undervisningen har jeg valgt en utradisjonell metode. Det er vanlig å studere undervisning ved å spørre lærere og elever om hvordan den foregår eller oppleves, eller ved å observere den. Jeg har også spurt lærerne, men i den forbindelse har jeg bedt dem vise meg læremidler, for så å se om læremidlene deres kan si noe om den undervisningen som foregår. Jeg samlet inn eksempler på læremidlene, og analysere dem i en kildestudie. Kildestudien blir supplert med noen av betraktningene lærerne uttrykte.

Oppgaven er avgrenset blant annet gjennom at jeg fokuserer kun på delfaget muntlig norsk. Dette er et område som både er blitt vektlagt i større grad i læreplanen ”Kunnskapsløftet” og som har fått større fokus etter at elevgruppen har endret seg i takt med at de fleste får lydinstrykk ved hjelp av cochlea-implantat. I læreplanen ”Norsk for døve og sterkt tunghørte” er en liten fjerdedel om opplæring i muntlig norsk. Disse målene er beskrevet under overskriften ”Muntlige tekster”. Jeg avgrenset også til litt eldre barn mellom 10 og 16 år, ettersom jeg følte at mange av de rådene som gis for undervisning på dette feltet er rettet mot yngre barn.

Dette ledet til følgende problemstilling:

Hvilke læremidler brukes for å nå målene i læreplanen ”norsk for døve og sterkt tunghørte” under overskriften ”muntlige tekster”, og hva sier de om undervisningen i delfaget?

Klette (2007) skriver at pedagogikkfagene tradisjonelt er normative og ideologiske vitenskaper. På grunn av et ønske om å utvikle lærernes profesjonelle refleksjonskompetanse, har det vært en frykt for å fokusere på instrumentelle løsninger. Dette har ført til at det har blitt en svak tradisjon for å forske på skolens virksomhet ved å analysere dens læringsverktøy og fysiske artefakter. Mangelen på litteratur om læremidlers innvirkning på praksis i den umiddelbart tilgjengelige litteraturen var noe av det som fenget min nysgjerrighet i starten av prosjektet. En naiv undring over denne mangelen på forskning, og uten forståelse for den historiske bakgrunnen slik Klette (2007) skisserer den, var utgangspunktet for å velge forskningsmetode.

For å finne relevante læremidler som kilder til kildestudiet, har jeg tatt kontakt med og intervjuet lærere som underviser i muntlig norsk for døve og sterkt tunghørte. Jeg har bedt dem vise meg eksempler på hvilke læremidler de bruker for å bedre elevenes ferdigheter i muntlig norsk. Læremidlene ble gjenstand for en kildegranskning der jeg studerte deres kvalitet, pedagogiske konsekvenser og forhold til læreplanen både enkeltvis og som hel samling. Når jeg i teksten refererer til 'læremiddelsamlingen', mener jeg alle disse eksemplene som utgjør datagrunnlaget for oppgaven (Vedlegg 7).

I oppgaven begynner jeg med å vise til forskning om læremidler. Så presenteres målgruppa og hvilke utfordringer de står overfor når de skal lære det norske språket, og særlig det muntlige norske språket. Dette innbefatter å se på hva som kjennetegner språk og språklæring, og å bli kjent med noen kjennetegn ved målgruppens første- og andrespråk. I neste del av oppgaven vil jeg vise til rammer for undervisningen, inkludert hvilke råd som blir gitt om hvordan å drive god språkopplæring for døve og sterkt tunghørte supplert med tilsvarende råd for annen fremmedspråkopplæring. Når dette er gjort, kommer presentasjonen av de forskningsmetoder som har vært styrende for undersøkelsen. I kapittel seks gjennomgår jeg hva lærerne har presentert av læremidler og deres pedagogiske synspunkter knyttet til disse. I kapittel sju drøfter

jeg hva læremidlene kan si om undervisning i delfaget muntlig norsk. Helt til slutt kommer et oppsummerende og konkluderende kapittel.

2. Læremidler

2.1 Hva er læremidler

Læremidler er en vesentlig del av skolen. De er lærernes og elevenes verktøy i det læringsarbeid som foregår (Imsen, 1999). De er skolens utsyn mot verden og hjelper lærer og elever å beskrive og tolke det som er ”der ute”. De viser hva som regnes som kunnskap i skolesamfunn og omtaler gjerne det som oppleves som grunnleggende og sentralt i samfunnet. En hovedfunksjon er at læremidlene skal belære, gi informasjon og forståelse fra noen som har slikt til noen som ikke har det (Selander og Skjelbred, 2004).

Den generelle læreplanen uttrykker at lærerne selv er de viktigste læremidlene i møtet med elevene, men den sier også at *”Aktive formidlere trenger gode hjelpemidler.*

Lærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet.”

(Kunnskapsløftet, 2006d, s. 25). I tillegg til læreren kan man si at *”Læremidler omfatter trykte lærebøker, digitale læringsressurser, tekster, lyd og bilde.*

Læreplanene er juridisk bindende, noe som betyr at lærerne må finne måter å innfri målene i dem. Læremidlene er viktige verktøy i arbeidet med pensum. Derfor har Kunnskapsdepartementet (2007) pålagt lærerne å påse at læremidlene bidrar til å nå målene i læreplanen. Elever har krav på nødvendige læremidler til å nå disse målene (Opplæringslova av 1998, §9-3).

Som nevnt i innledningen, finnes det lite forskning om læremidler. Klette (2007) forklarer den svake forskningstradisjonen om læringsverktøy med en motstand i fagmiljøet mot oppskrifter og undervisningsremedier til fordel for reflektert profesjonskunnskap. I det siste har imidlertid forskere begynt å se på hvordan læringsverktøy muliggjør praksiser i skolen. Jeg antar at læremidler slik jeg har definert det inngår i det Klette (2007) kaller læringsverktøy.

Læremidler kan tolkes snevert, som lærebøker og annet materiell som utgis med den hensikt å bidra i undervisningen, eller mer vidt, som alt som tas i bruk i en undervisningssituasjon med den hensikt å hjelpe elevenes læringsarbeid. Det er den siste, vide definisjonen jeg har forholdt meg til.

2.2 Hvordan brukes læremidler i undervisningen?

Det er flere som påpeker at det er læreboka som er det mest brukte læremidlet i vanlige klasserom (Skjelbred 2003, 2005, Selander og Skjelbred 2004, Utdanningsdirektoratet 2004, Heyerdahl-Larsen 2000). Imsen (1999) påstår at den styrer 70-90% av undervisningen. Gjennom reformen i 1997 ønsket myndighetene å endre dette, men læreboka styrer fremdeles i stor grad klasserommene (Skjelbred og Aamotsbakken, 2004). Klette (2004) fant riktignok at reformen endret på forhold i undervisningen ved at elevene ble mer aktive og jobbet mer individuelt enn i hel klasse. Læreboka kan oppleves som en trygg ramme for undervisningen og den fungerer som en kontrakt mellom skole, lærer og elev med foreldre. Den forventes å inneholde pensum (Utdanningsdirektoratet, 2004). Den er et utgangspunkt for kunnskapsformidling, elevarbeid og kontroll av elevenes kunnskaper, samt forberedelser til prøver (Skjelbred, 2003). Læreboka strukturerer undervisningen og konkretiserer målene i læreplanen. Noen omtaler lærebøkene som ”den egentlige læreplanen” ettersom mange lærere planlegger sin undervisning med utgangspunkt i boka heller enn i læreplanen (Selander og Skjelbred, 2004). Lærere i små fag savner ofte en lærebok som kan hjelpe dem å strukturere undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2004). Det påpekes imidlertid at å følge læreboka slavisk fratar læreren sin kreativitet og kan gjøre at hun ikke stoler på sin egen kompetanse (McGrath, 2002). Dessuten fungerer ikke alltid en god didaktisk idé like godt når den presenteres i en lærebok som når den kommer mer spontant (Skyum-Nielsen, 1995). Utover læreboka brukes ofte kopier fra andre læremidler eller autentiske tekster, egenutviklede læremidler, internett og oppslagsverk (Utdanningsdirektoratet, 2004).

Når det gjelder spesialpedagogikk, viser en undersøkelse gjort av Skårbrevik (2005) at lærere og PPT mener at tilgjengelighet til gode læremidler er viktig for at undervisningen skal bli adekvat og likeverdig. Samtidig viser han at tilgjengeligheten til læremidler ikke avhenger av skolens ulike økonomi, og han antyder derfor at det er den faktiske eksistensen av gode nok læremidler som er hovedgrunnen til manglende læremidler. Siden 1999 har det blitt bevilget midler til å utvikle såkalte ”multifunksjonelle læremidler” som har som mål å møte behovene til elever med spesielle behov for opplæring innenfor den vanlige skolens rammer. De ble senere evaluert (Utdanningsdirektoratet, 2003). Hovedkonklusjonen er at multifunksjonelle læremidler kan bidra til å øke faglig og sosial inkludering dersom de følger læreplanens mål og temaer, tekstene er enkle nok og verket har mange og varierte oppgaver som gir gode tilbakemeldinger slik at elevene føler at de mestrer sin egen læringsprosess og kan arbeide selvstendig.

Det er ikke utarbeidet egne læreverk i norsk for døve og sterkt tunghørte, men det ble utarbeidet tillegg til verk for den vanlige læreplanen i årene etter L97 (f.eks. Løvås, 2001) samt oversettelser til tegnspråk. En evaluering av disse konkluderte blant annet med at lærerne brukte bare deler av disse læremidlene i kombinasjon med andre læremidler. Det kan tyde på at lærere til døve elever ikke er like styrt av læreboka som andre klasselærere pleier å være (Utdanningsdirektoratet, 2005). Mangelen på egne lærebøker kan utgjøre en fare for at elevene ikke får opplæring etter læreplanen norsk for døve og sterkt tunghørte, dersom lærere følger vanlige lærebøker uten å ta nok hensyn til elevgruppens særegne målsetninger, men det kan også bidra til at elevene får tilpasset opplæring, siden læreren ikke styres av en bok.

Når det gjelder muntlig norsk for døve og sterkt tunghørte finnes det ingen forskningsbasert oversikt over læremidler, deres bruk og hva som kreves for å gjøre dem nyttige. I USA ble det gjort en surveyundersøkelse om læremidler brukt til språkstimulering av døve barn i 1992 (Wathum-Ocama, 1992). Forskerne fant at over halvparten av disse læremidlene ikke var beregnet på gruppen. 67% av informantene hans syns det var vanskelig å finne alders- og interesseadekvate læremidler. 58%

hadde problemer med at lesenivået i tekstene ikke passet leserne. Omtrent halvparten hadde verken tid eller penger til å skaffe bedre egnet materiell. 60% lagde læremidler selv, og 43% brukte ingen av læremidlene som grunnbok. Også i 1972 ble det rapportert om mangler på læremidler i USA (Takemori og Snyder, 1972).

2.3 Kvalitetsvurdering av læremidler

Læremidler kan vurderes ut i fra både tekniske, estetiske, pedagogiske og språklige kriterier (Vea Karlsen, 2008¹, Imsen, 1999). God kvalitet på læremidlene kan gjøre at elevene tar dem på alvor, og dermed også tar undervisningen på alvor. De kan formidle fagets verdi ved å fremstå som påkostede eller billige. Læremidlene sier også noe om samfunnet utenfor skolen, og da formidler læremidlene mer enn det fagstoffet de var ment å formidle. Holdninger og verdier kan formidles gjennom språk og bildebruk. Elevene kan kjenne seg igjen i læremidlene og ønske å identifisere seg med det som formidles eller motsatt ønske å ta avstand fra det. Når det gjelder muntlig norsk kan man derfor argumentere for at læremidlenes kvalitet kan påvirke elevenes oppfatning av gjøre det møysommelige arbeidet som kreves for å lære å tale.

Teknisk kvalitet er om læremidlet er solid; f.eks. om en bok er godt innbundet og at permen tåler skolesekken, eller at en kortstokk tåler bruk over tid (Vea Karlsen, 2008). Det må også være realistisk for skolene å bruke læremidlet (Utdanningsdirektoratet, 2005). Læremiddelkvalitet har også en designmessig side; om teksten er leselig, kapittelinnstillingen oversiktlig, om sidene er oversiktlige, om det er et passelig forhold mellom tekst og illustrasjoner og om det er lett å navigere i et dataprogram.

Når det gjelder estetiske krav til læremidler, så er farge- og trykkkvaliteten viktig. Det samme er om illustrasjonene har god bildekvalitet og speiler tekstens innhold (Vea

¹ Vurderingskriterier av Vea Karlsen ved personlig kommunikasjon 16.01.2008

Karlsen, 2008). Bilder er viktige, særlig i språkopplæring, for å hjelpe elevene lage mentale bilder, forstå og huske. Bilder og tekst stimulerer ulike hjernehalvdeler, så sammensetningen av dem gjør at elevene får en mer helhetlig forståelse (Skyum-Nilsen, 1995).

Når det gjelder pedagogiske krav til læremidler, er det viktig at oppgavetypene varierer slik at de legger opp til både individuelt arbeid og samarbeid, aktiviserende og teoretiske oppgaver. Innholdet må være faglig ajourført og følge læreplanen. Dessuten bør det være gode differensieringsmuligheter, passelig progresjon og muligheter for tilpasninger til elevenes behov. Lærerne til døve og sterkt tunghørte ønsker at et læremiddel skal være lett å kombinere med andre læremidler og at norskverkene skal legge opp til samarbeid med tegnspråkfaget. (Utdanningsdirektoratet, 2005). I spill må reglene være forståelige (Vea Karlsen, 2008).

Tekster må fenge interessene til målgruppen. For at en tekst skal være god, må den ha mening og sammenheng, og den må inngå i en kommunikasjon mellom forfatter og leser (Askeland mfl., 2003). For døve og sterkt tunghørte er de språklige kvalitetene ekstra viktige. Den tekstlingvistiske strukturen (oppbygging, koherens) må gjøre teksten klar, det må være mange begrepsforklaringer og mye repetisjon (Utdanningsdirektoratet, 2005).

Læremidler kan reflektere den klassiske dikotomien mellom formidlingssentrert og aktivitets- eller barnesentrert pedagogikk s. Den førstnevnte tradisjonen legger vekt på kunnskapsformidling i skolen. Elevene skal oppnå dannelse gjennom møter med bestemte kulturuttrykk. I den barnesentrerte pedagogikken står barnets natur, med fri lek og aktiv utfoldelse i sentrum, mens i aktivitetspedagogikk setter elevens erfaring i sentrum. Arbeidsbøker, klassesdiskusjoner, eksperimenter og ekskursjoner er elementer hentet fra aktivitetspedagogikken i dagens skole. I den førstnevnte kategorien vil læreren ha en styrende rolle, mens i den aktivitetsorienterte har eleven større likeverd (Imsen, 1999).

I tillegg er det noen politiske målsetninger som skal speiles i læremidlene ved at kjønn, kulturell tilhørighet, funksjonsnedsettelse og etnisitet skal fremstilles balansert og uten diskriminerende holdninger.

Nå det gjelder opplæring i muntlig norsk, må læremidlene reflektere målsetningene i læreplanen og ta vare på en systematisk og gjennomført innføring i talespråkets mange sider. Det bør den gjøre gjennom varierte oppgaver som i tillegg til drill, tar vare på at forståelse skapes i meningsfulle sammenhenger. De bør derfor legge opp til å bygge på elevenes erfaringer og behov for kommunikasjon (Easterbrooks & Baker, 2002). Det er viktig å sikre elevens forståelse i øvelser som oppleves som terping, og bruk av bilder er derfor viktig (Forchhammer, 1996).

2.4 Kommentarer til forskning om læremidler

Å finne relevant litteratur om dette emnet viste seg å være en utfordring. Etter mange timers søking, fant jeg ut at Høgskolen i Vestfold hadde en nettside der de samlet forskning på pedagogiske tekster (Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser, 2008). Dette har vært nyttige bidrag til min forståelse av læremidler og ga meg referanser å følge. Imidlertid kan jeg ikke se at noen av referansene i denne samlingen handler om spesialpedagogiske læremidler.

Det ligger også tre evalueringer av læremidler i forbindelse med evalueringen av L97 på utdanningsdirektoratet nettside. En av disse var om læremidler for tegnspråklige elever. Et par artikler ble også funnet i en artikkelbase. Litteraturen jeg har funnet handler om tekstkvalitet, utforming og bruk av læremidler. Klette (2007) begrunner mangelen på forskning om læremidler som et resultat av fagmiljøets fokus på å utvikle læreres profesjonelle refleksjonskompetanse, og en redsel for å fokusere på instrumentelle løsninger. Jeg mener at det er et behov for større fokus på spesialpedagogiske læremidler både som inngangsport til å studere praksis, og som ledd i å utvikle bedre muligheter for praksis gjennom forskningsbasert læremiddelutvikling.

3. Elevgruppen og deres språk

3.1 Hvem er døve og sterkt tunghørte

En hørselshemming er et alvorlig kommunikasjons- og informasjonshandikap i majoritetens språkmiljø. Hørselen har enorm betydning for språklig, intellektuell, sosial og emosjonell utvikling (Grønli, 1995). Å være døv betyr at en persons hørsel er skadet på en slik måte at han eller hun ikke kan oppfatte tale ved hjelp av hørselen eller kontrollere sin egen tale, selv ikke ved hjelp av høreapparater (Falkenberg og Kvam, 2004). Å lære et talespråk blir en møysommelig prosess som krever systematisk undervisning over tid (Vestberg, 1998). Døve kan lære tegnspråk, som er uavhengig av hørselen. Dette vil bli utdypet.

De aller fleste barn som blir født døve i dag, får operert inn et cochleaimplantat (CI), som er et avansert høreapparat. Cochleaimplantatet gir barnet mulighet for å oppfatte lyd (Falkenberg og Kvam, 2004). Noen barn som har CI fungerer som tunghørte, andre fungerer nesten som døve (Becker og Erlenkamp, 2007).

Å være tunghørt er å ha en hørselsnedsettelse som begrenser mulighetene for å oppfatte tale i ulike situasjoner. De fleste tunghørte vil bruke hørselsresten til å oppfatte andres tale og kontrollere sin egen stemme, og vil derfor ikke være tegnspråklige (Falkenberg og Kvam, 2004). Imidlertid er det å utvikle en forståelig tale ved hjelp av hørselsresten eller implantathørselen og strukturert undervisning, ikke alltid nok til å kunne bruke språket til fullverdig deltakelse i et talespråkmiljø. Denne gruppen kalles sterkt tunghørte.

3.2 Hva er språk?

“Carroll (1955) sier at ‘et språk er et strukturert system av tilfeldige talelyder og sekvenser av lyder som blir brukt til, eller kan brukes til, mellompersonlig

kommunikasjon av en gruppe mennesker, og som på en uttømmende måte kategoriserer gjenstander, hendelser og prosesser i menneskelige omgivelser' ... For at definisjonene skal bli akseptabel, er det nødvendig å føye bevegelser til lyder, slik at definisjonen også kan omfatte tegnspråk" (Tetzchner m.fl., 1993 s.14).

I følge Tetzchner m.fl. er språk noe som brukes til kategorisering og kommunikasjon. Det er både noe internt i et menneske og noe som skapes og skaper noe mellom mennesker. Forskere fra mange felt (lingvistikk, psykologi, nevrologi, pedagogikk mm) forsøker å beskrive og forklare språk, men det er så mangslungent at det vanskelig lar seg gjøre fullt ut. Lingvister beskriver og forklarer det "strukturete systemet" som bestående av bl.a. innhold eller mening ved ord og ordkombinasjoner, form som i systemet av språklyder (fonologi), bøyningssystem (morfologi) og oppbygning (syntaks), og bruksmåter (pragmatikk) (bl.a. Rygvold, 2004). Språk sett fra disse vinklene er komplekst. Språk kan man i tillegg si er en hovedingrediens i litteratur, juss, politikk, religion, terapi, journalistikk, matematikk, filosofi, oppdragelse, humor, sladder og mye mer. De fleste barn lærer de grunnleggende strukturene i språket innen de når skolealder. I følge den norske skolens formålsparagraf er målsetningen med skolegangen bl.a. å *"utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn"* (Opplæringslova av 1998). Min påstand er at god og variert språkkompetanse er viktig både for åndelige evner og selvstendighet i hjem og samfunn. Dermed er det å utvikle barnas språkkompetanse noe av hovedmålet med skolegangen. Dette gjelder både det interne språket, med sitt nettverk av begreper og strukturer, og de eksterne språkene, de muntlige og skriftlige uttrykkene for språkene.

Det anslås å være mellom 4500 og 6500 språk i verden i dag, men halvparten av jordens befolkning snakker et av de fem vanligste språkene; mandarin, engelsk, hindu, russisk og spansk (Simonsen, 1998). Å kunne to eller flere språk er relativt vanlig i verdens befolkning. Språk som er tilegnet først, og før et barn er ca tre år, regnes som barnets morsmål eller førstespråk (selv om det er flere språk). Språk som læres etter 3 år, regnes som andrespråk. Andrepråk som læres i en skolesituasjon, der

læreren tilrettelegger for gradvis introduksjon til nye og mer kompliserte tekster, blir ofte omtalt som fremmedspråk, særlig dersom dette skjer uten at språkinnlæreren har kommunikativ deltakelse med personer som bruker språket. (Berggreen og Tenfjord, 1999).

3.3 Hvordan læres språk?

“Language is so readily acquired and so universal in human affairs that it is easy to forget what a complex phenomenon it is” (Bishop, 1997 s.1).

Språklæringen er noe som skjer internt i et menneske. Den kan ikke observeres direkte, og ingen vet med sikkerhet hvordan prosessen foregår. Likefullt lærer de aller fleste barn språket eller språkene som omgir dem, i løpet av deres første leveår. I løpet av skolegangen utvides språkkunnskapen gjennom læring av ordforråd om mange ulike temaer, mer komplekse setningsstrukturer, kjennskap til ulike sjangere og utvikling av et skriftspråk (Tetzchner m.fl, 1993). I tillegg er det vanlig å lære andre språk som man kommer i kontakt med i forbindelse med undervisning, flytting og reiser (Berggreen og Tenfjord, 1999) .

Forskning har vist at spedbarn reagerer på sosialt stimuli, både visuelt og auditivt. De blir en del av et samspill allerede fra fødselen. Kommunikasjonen med omverdenen utvikler seg gradvis ettersom barnet modnes. Den tilrettelegges for ved at voksenpersoner bruker et barnerettet språk og at de overfortolker barnas bidrag (Tetzchner m. fl., 1993). Barn følger en nokså predisponert utvikling av fonologi og morfologi. Det er for eksempel vanlig at barn bruker forenklingsstrategier, slik at ”sko” blir uttalt ”to”. Etter hvert utvikles de første ordene, og man setter dem sammen til to- og senere flerordsyttringer, ofte etter tema – kommentarprinsippet, for etter hvert å utvikles til komplekse syntaktiske systemer. (ibid). Språkutviklingen fortsetter på ulike måter gjennom hele barndommen, og når det gjelder vokabular hele livet (ibid). Når barn og voksne senere lærer nye språk, tar det en del tid før strukturene og vokabularet er lært (Berggreen og Tenfjord, 1999).

Det finnes flere teorier for hvordan språk læres. Den rådende oppfatningen på 1960-tallet, var at språket ble sett på som en samling vaner, der barn hermet de voksnes uttrykk. Dersom de hermet godt nok, ble de belønnet og fortsatte med den måten å uttrykke seg på. Dersom de ble rettet gjorde de nye forsøk (Berggreen og Tenfjord, 1999). Å lære et nytt språk, ble sett på som å endre vanene. Når det gjelder andrespråklæring, ble språklige uttrykk som ble vurdert som forholdsvis like de man allerede kunne, predikert å være enkle å lære, mens uttrykk som var svært forskjellige fra det man var vant med, ble antatt å være vanskelige (ibid).

Dette språksynet ble kritisert av bl.a. Chomsky. Han postulerte at språk er for komplisert til å kunne læres ved hjelp av stimulus- respons. De aller fleste barn tilegner seg det eller de språkene som familien bruker i hjemmet på en relativt uanstrengt måte. De følger de samme utviklingstrinnene, slik at de innen de er 3-5 år behersker de grunnleggende strukturene i språket. (ibid). Chomsky foreslo derfor at barn har en medfødt språklæringsevne som forklarer at de på en slik uanstrengt måte kan tilegne seg språkets komplekse systemer. Han mente at det finnes en universell grammatikk, og at alle de ulike språkene bare definerer verdier av de ulike parametrene som er mulig i språkene. Han mente at barna jobber med hypoteser for strukturer i språket, som de tester ut og forbedrer gjennom læringsprosessen. En slik språkteori kalles en kognitiv teori (ibid). Det finnes flere varianter av kognitive teorier for språklæring, felles for dem er at barna konstruerer sin egen språkutvikling ved hjelp av hypotesetesting (ibid).

Samtidig som biologien legger til rette for språkutvikling og barnet selv konstruerer sitt språk, er også miljøet av avgjørende betydning. Barn som er i et miljø uten aktiv kommunikasjon med barna, er i risikozonen, særlig med tanke på å utvikle mer avanserte former språk (Hagtvet, 2002). Verken en beskrivelse av andre kognitive teorier, eller andre språkteorier er innenfor denne oppgavens omfang.

Det blir diskutert om denne språklæringsevnen blir borte etter en viss alder, og det finnes bevis for at det ikke er mulig å lære språk på samme uanstrengte måte etter puberteten, og at den kanskje svekkes allerede så tidlig som ved 6-7 år (Berggreen og

Tenfjord, 1999). Det spekuleres på om det å lære et nytt språk etter 3 års alder er kvalitativt forskjellig fra å lære før den alderen. Uansett vil en som lærer et nytt språk etter 3 års alder en periode snakke med noen feil. I den kognitive tradisjonen, antar man likevel at ytringene er uttrykk for et fullverdig system, og at feilene personen gjør i forhold til et fullverdig utgave av målspråket, er uttrykk for systematiske forsøk på å lære (ibid).

3.4 Hvordan lærer døve og sterkt tunghørte språk?

For døve og sterkt tunghørte er situasjonen annerledes enn for hørende. Utvikling av talespråk blir alvorlig hemmet av høygradige hørselstap.

Barnas fonologiske utvikling blir sterkt påvirket av deres hørselhemning. Døve spedbarn vokaliserer på samme måte som hørende spedbarn, men dette reduseres gradvis, sannsynligvis på grunn av manglende stimulering og feedback (Mogford, 1997). Dette kan påvirke foreldrene til å kommunisere mindre med sine døve barn, ettersom barna ikke initierer og følger opp dialoger på samme måte som hørende (ibid). Døves tale blir omtalt som i høyt toneleie, monoton, sen, med dårlig rytme og betoning, dårlig bruk av pust og med dårlig kontroll over drøvelen, noe som resulterer i uforståelig tale (Moore, 1996). Døves syntaktiske utvikling blir også hemmet. De bruker oftere kortere og mer rigide former for setninger. Forsinkelsen beskrives som alvorlig, men også unormal ved at de viser andre utviklingssteg enn yngre hørende barn (ibid, Mogford, 1997).

Selv barn med relativt små hørselstap, f.eks. kroniske ørebetennelser, er utsatt for språkforsinkelser (Klein og Rapin, 1997). Språkemningen øker som oftest med størrelsen på hørselstapet, selv om enkeltpersoner utnytter en hørselsrest, som objektivt sett virker nokså lik, på svært forskjellige måter (Vestberg, 1996). Barn med cochleaimplantat har også ulik utbytte av sine apparater, noe som blant annet påvirkes av når operasjonen ble gjennomført. De aller fleste sterkt hørselshemmede barn trenger spesifikk språktrening for å utvikle et talespråk. Det er sterke

indikasjoner på at det finnes sensitive perioder for språklæring (Klein & Rapin, 1997), noe som betyr at det er viktig å komme raskt i gang med språkstimulering.

Dette viser at barnas hørselsvanske hindrer dem i å oppfatte det talte språket som omgir dem på en slik måte at uanstrengt, naturlig språkutvikling skjer (ibid, Grønli, 1999). I grove trekk ser man to motsetningsfylte tradisjoner i undervisning av hørselshemmede:

På den ene siden står de som mener at hørselshemmede blir bedre integrert i samfunnet sitt dersom de får god opplæring i majoritetens språk, altså de talte og skrevne språk. Deres mål er god taletydelighet og oppfatningsevne, slik at barna kan gå i vanlig skole og få vanlige jobber. At både barnet og familien må bruke tid til å lære tegnspråk, blir sett på som forstyrrende. (Estabrooks, 2006). På den andre siden er det de som mener at tegnspråket er en ressurs som gjør at døve kan få bedre tilgang til samfunnet ved å tilegne seg flere kunnskaper, bedre totale språkferdigheter, og bli bedre emosjonelt balansert og sosialt inkludert i sitt eget miljø (Grønli, 1995).

Døve og sterkt tunghørte barn kan lære tegnspråk på samme uanstrengte måte som hørende barn lærer talespråket (Bellugi m.fl., 1997). De fleste har hørende foreldre uten tidligere kjennskap til tegnspråk. Mange velger likevel å lære seg tegnspråk for å ivareta barnas språklige, kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Selv om tegnspråkstimuleringen ikke er optimal i starten fordi foreldrene må lære språket parallelt med barna, mener en at det er å foretrekke fremfor å vente med noen språkutvikling i det hele tatt (Moore, 1996, Grønli, 1995, Easterbrooks & Baker, 2002).

Når man satser på tegnspråk er ofte målet tospråklighet. For å kunne ta del i samfunnet utenom de 20000 som behersker norsk tegnspråk må man kunne nasjonalspråket i det minste skriftlig. Mange ønsker derfor å stimulere hørselsresten/implantathørselen og oppfattelsen av visuelle signaler fra talespråket, for å støtte barna i en best mulig talespråklig og skriftspråklig utvikling i tillegg til den tegnspråklige. Tilegnelsen av nasjonalspråket tilsvarer for døve og sterkt tunghørte

ofte en fremmedspråksopplæring der lærere og foreldre underviser barna i alt fra pust, stemmedannelse, artikulasjon, vokabular, grammatikk, setningsstrukturer og tekststrukturer (Forchhammer, 1996). Sterkt tunghørte blir i større grad eller tidligere tospråklige enn de som er døve ettersom de hører nok til å kommunisere i en til en situasjoner. De må i større grad velge om de vil definere det ene eller det andre språket som sitt førstespråk for på den måten å velge hvilken type opplæring de skal ha.

3.5 De døve og sterkt tunghørtes to språk

Elevgruppa i denne studien har norsk tegnspråk som førstespråk. Språket vil støtte og påvirke deres læring av muntlig norsk. Her presenteres derfor kjennetegn ved førstespråket tegnspråk og kjennetegn ved andrespråket norsk for å gi en pekepinn på hva barna skal lære.

Norsk tegnspråk er et språk som har utviklet seg blant døve i Norge. Tegnspråket er visuo-gestuet, og derfor uavhengig av hørselen og fullt tilgjengelig for personer som ikke hører (Schröder og Vonen, 2004). I følge Norges Døveforbund (2008) åpner språket dører for hørselshemmede. Det er vanskelig å tallfeste hvor mange tegnspråkbrukere det er i Norge. Schröder og Vonen (2004) anslår en kjerne på 4000 aktive brukere og ca 20000 andre brukere av språket. Språket er bygget av "fonemer" som består av håndformer, plassering i rommet foran kroppen, orientering av hendene og bevegelsesretning. I tillegg brukes ulike grammatiske markører i ansiktet; øyebryn, blikkretning, munnstilling, og kroppen forøvrig. "Fonemene" bygges til et vokabular av tegn, som formes til setninger ved hjelp av et visuelt grammatisk system. Rekkefølgen på tegnene i norsk tegnspråk er mer arbitrært enn i norsk talespråk. Setningsleddene bestemmes i større grad av plassering av og forhold mellom tegnene i tegnrommet (Schröder og Vonen, 2004).

Som fag er tegnspråk relativt nytt. Det var fra 1998 at tegnspråk ble et obligatorisk fag i skolen for elever med tegnspråk som førstespråk. Dette er hjemlet i

opplæringslovens § 2:6. Elevene skal i tillegg ha all opplæringen gitt på tegnspråk (Opplæringslova av 1998). Tegnspråkfaget er et kultur- og redskapsfag, som skal bidra til elevenes identitet, deltagelse i kulturen og demokratiet på samme måte som og sammen med norskfaget (Kunnskapsløftet, 2006c).

Norsk er majoritetsspråket i kongeriket Norge. Over 90 % av elevene i grunn- og videregående skole har norsk som morsmål, men tallet på elever med flerspråklig bakgrunn er økende (Utdanningsdirektoratet, 2006). Norsk regnes som et nord-germansk språk. Språket brukes bare i Norge, men er nært beslektet med svensk og dansk (Vikør, 1998). Norsk er et vokalt-auditivt språk. Det betyr at det uttales ved hjelp av lydvingninger fra stemmeleppene og bevegelser i munn og svelg, og oppfattes ved hjelp av hørselen (Schröder og Vonen, 2004). Østnorsk har et lydsystem av 9 vokaler og 24 konsonanter (Vikør, 1998). Kjernen i ordforrådet er fra urnordisk og tidligere språkstadier. Norsk har låneord fra nedertysk, latin, gresk, fransk og engelsk. Ord kan settes sammen etter visse regler eller endres ved hjelp av affikser. Norsk har et bøyningssystem som består av endring av endelser. Det er verb, substantiv og adjektiv som bøyes. Det er bestemte mønstre for trykkfordeling, der de eldste ordene har trykk på første stavelse, mens låneord kan ha andre trykkmønstre (ibid). Norsk har to toner, der ord kan ha forskjellig betydning etter tonegang i ordene. Relasjonen mellom ord og setningsledd bestemmes mye av rekkefølgen i setningen. Den grunnleggende rekkefølgen er subjekt, verbal, objekt, andre ledd. (ibid). *Muntlig norsk* er talt norsk, til forskjell fra *skriftlig norsk* som er bygd opp av skriftsymboler, og som representerer det talte språket. Norsk har to offisielle skriftspråk. En rapport fra en arbeidsgruppe i Utdanningsdirektoratet (2006) hevder at det er et skille mellom å ha norsk som førstespråk og som nasjonalspråk. Alle som bor i Norge har norsk som nasjonalspråk, mens noen har samisk, tegnspråk eller et språk med opprinnelse i et annet land som førstespråk. Ferdigheter i muntlig norsk er blitt viktigere i samfunnet de siste årene. Som eksempel kan det nevnes økt vekt på intervjuer ved ansettelser og politiske debattprogrammer i fjernsynet som krever retorisk kompetanse hos deltagerne og hos tilhørerne som skal bedømme hvem som bør velges til politiske verv (Hertzberg og Roe, 1999).

Som skolefag har norsk som mål å innlemme barna i kulturen og demokratiet, gi dem mulighet for å utvikle sine egne uttrykk og tekster, og evne til å lytte til og forstå andres (Kunnskapsløftet a og b, 2006). Norskfaget blir utdypet i et senere kapittel.

For døve og sterkt tunghørte er ferdigheter i norsk av betydning for deltakelse i samfunnet utenfor tegnspråkmiljøet. Samtidig har enkelte døve uttrykt motstand mot at døve barn skal presses til å lære å snakke, ettersom de har erfaringer med at innsatsen ikke alltid står til resultatet (Vestberg, 1998). Å undervise i muntlig norsk vil alltid være et følsomt emne både overfor foreldrenes forventninger om økt normalisering og barnas opplevelse av mestring og nederlag.

Sterkt tunghørte vil ofte høre nok til å kommunisere på et talespråk i en-til-en situasjoner, men være som døve i større sosiale og pedagogiske sammenhenger. De kan ha nytte av å bruke tegnspråk i slike omgivelser. Det finnes varianter av blandingsformer mellom tegnspråk og talt språk. Sterkt tunghørte personer vil ofte bytte mellom å kommunisere på tegnspråk, talespråk og ulike blandingskoder. Dette kalles kodeveksling. I klasserom der disse elevene oppholder seg, brukes det gjerne komplekse kodeskriftstrategier (Grønli og Hjelmervik, 2004).

4. Undervisning av døve og sterkt tunghørte

4.1 Døve og sterkt tunghørtes rettigheter til opplæring

Alle barn i Norge har, fra de er ca 6 til ca 16 år, plikt til å gå på skolen og rett til å få opplæring i skolen etter gjeldene lover og forskrifter satt av myndighetene (Opplæringslova av 1998, §2:1). Tiden i skolen skal brukes til å lære om *”kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring”* (Opplæringslova av 1998 §2:3). Opplæringa skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Elever fra språklige minoriteter har i tillegg egne rettigheter. Elever fra samisk-språklige områder har rettigheter til opplæring i og på samisk (§6), og finsk-kvenske barn har rett til opplæring i sitt språk (§2:7). Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring og eventuelt morsmåls- eller tospråklig opplæring til de mestrer norsk godt nok til å få tilfredstillende utbytte av den vanlige undervisningen (§2:8). En siste gruppe er elever med tegnspråk som førstespråk som har rett til opplæring i og på tegnspråk (§2:6 i Opplæringslova av 1998). Elever som har tegnspråk som førstespråk har rett til opplæring i samsvar med egne læreplaner i tegnspråk, norsk, engelsk og drama og rytmikk (Forskrift til opplæringsloven §1:1d). I veiledningen utgitt i forbindelse med innføring av egne læreplaner for tegnspråklige elever i 1997 defineres elevgruppa slik: *”Med hørselshemmede elever som har tegnspråk som førstespråk, menes elever som har behov for tegnspråk i sin kommunikasjon med omgivelsene og for å innhente informasjon. Funksjonelt tospråklige elever kan tilhøre denne målgruppen”* (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997).

Felles for de andre minoritetsspråklige gruppene nevnt i dette lovverket, er at elevene har en familietilknytning til språket som utløser rettigheter. For de døve og sterkt

tunghørte er det annerledes (Erlendkamp, 2007). De fleste foreldre har ingen kjennskap til tegnspråk når barnet blir født eller mister hørselen. For å forstå de døves spesielle rettigheter til et annet språk enn det foreldrene har, må man komme inn på begrepene medisinsk døvhet og kulturell døvhet (Grønli, 1995). En hørselshemming er i utgangspunktet en medisinsk tilstand, en skade et sted i hørselsbanen som gjør at personen det gjelder ikke har god nok tilgang til talespråket som omgir han/henne. Det interessante er at når døve kommer sammen, så oppstår det språk som ikke er basert på auditiv samhandling, men på den visuelle kanalen som den hørselhemmede fortsatt har intakt (Schröder og Vonen, 2004). Døve har gjennom århundrene funnet sammen og det har oppstått egne kulturer der språk og kulturelle uttrykk som teater og sport er med på å berike livene til de det gjelder. Personer som identifiserer seg med denne subkulturen, kalles for kulturelt døve. Dette betyr at tegnspråklige barn ikke bare tilhører foreldrenes kulturelle gruppe, men også kan tilhøre en egen kulturell gruppe (Erlendkamp, 2007). De utgjør en liten og lite homogen gruppe i skoleverket, men har omfattende behov for spesielt tilrettelagt undervisning, noe denne paragrafen er et uttrykk for. Elever som har tegnspråk som førstespråk har samme rett til spesialundervisning som andre elever (§5 i Opplæringslova av 1998, §1 i Forskrift til opplæringslova, 2006).

Blant personer som er tegnspråklige er det store ulikheter (bl.a. Moores, 1996). Ulikhetene kan beskrives langs fire akser: hørselsaksen, språkaksen, funksjonsaksen og opplæringsaksen.

Langs hørselsaksen har vi hørselstap som varierer fra moderat tunghørte til helt døve.

Langs språkaksen har vi personer som varierer fra å beherske nesten bare tegnspråk, via de som behersker begge språkene like godt og til de som behersker talespråket best, men har behov for tegnspråk eller tegn som støtte til talen i en del sammenhenger.

Langs funksjonsaksen har vi personer som varierer fra de som er normaltfungerende med unntak av hørselen, til personer med flere kognitive, sansemessige, fysiske og sosiale handikap.

Langs opplæringsaksen har vi personer som har vært i hjemmeskolen, hørselsklasser, kommunale spesialskoler eller på kompetansesenterskoler, som har vært i store grupper, små grupper eller hatt mye individuell undervisning, samt de som har hatt opplæring med vekt på norsk eller med vekt på tegnspråk.

Alle fire aksene vil påvirke den opplæringa barna til en hver tid har behov for om de skal få tilpasset opplæring.

Grenseoppgangen mellom de som har tegnspråk som førstespråk og ikke, er en utfordring for foreldre og sakkyndige innstanser. Det er langs de to første aksene at foreldre og sakkyndige instanser må sette en grense for når et barn har tegnspråk som førstespråk, og dermed rett til opplæring etter §2:6 i Opplæringslova. For helt døve barn er det ikke så vanskelig å avgjøre, men siden de fleste har cochleaimplantat eller en noe utnyttbar hørselsrest vil det være en del barn som utvikler et talespråk av en eller annen kvalitet. De sakkyndige og foreldrene må i disse tilfellene vurdere om tegnspråket er barnets førstespråk (eller et av barnets førstespråk). Regner de tegnspråket som barnets førstespråk, utløses rettighetene over. Gjør de ikke det, tilpasses undervisningen ved hjelp av ressurser utløst av paragrafen om spesialundervisning, §5. I så fall gjelder alle de vanlige læreplanene i Kunnskapsløftet med eventuelle tilpasninger gjennom en individuell opplæringsplan. Disse barna er ikke i min målgruppe.

4.2 Hvilke råd blir gitt om hvordan å undervise tegnspråklige barn i et muntlig språk?

Det er i hovedsak to måter å jobbe med slik språkundervisning. Den ene måten kan kalles den naturlige eller uformelle måten, den andre den analytiske eller formelle måten. De fleste pedagoger vil bruke en kombinasjon av begge (Moores, 1996). I den

naturlige tradisjonen, skal barna lære gjennom egne erfaringer. Pedagogen legger til rette for situasjoner der pedagogen kan ”bade barnet i språk”: for eksempel ekskursjoner, lek med konkreter og samtaler. På disse måtene prøver hun å gi barnet et ønske om å kommunisere og behov for nye ord og språkstrukturer (ibid). I denne tradisjonen skal ikke feilaktige uttalelser skremme pedagogen. Hørende barn gjennomgår en utvikling fra utydelige ettordsytringer, via forenklete systemer og mot et voksent språk. Denne utviklingen antar man at skjer også hos den hørselshemmede (McAnally m. fl, 1994). Noen påstår at ved å fokusere på kommunikativ intensjon, legges språkundervisningen tettere til det som er hjernens måte å tilnærme seg et språk (Easterbrooks & Baker, 2002).

I den analytiske tradisjonen, vektlegger pedagogen et forenklet og korrekt språk, systematisert og formidlet ved hjelp av et metaspråk (grafiske symboler eller språkkategorier som ’substantiv’). På denne måten ønsker hun å gjøre det komplekse, ikke sansbare språket begripelig for den hørselshemmede. Ved å modellere korrekte strukturer, det være seg artikulatorisk, fonologisk eller syntaktisk, viser man eleven hvordan målet skal være, og gir ham et hjelpemiddel til å forme korrekte ytringer selv (Moores, 1996). Dette kan være nødvendig for mange hørselshemmede, som går glipp av mange av de erfaringene som andre barn gjør når det gjelder det talte språket de ikke hører, og skriftspråket som bygger på dette språket.

4.2.1 Råd for språkundervisning etter den analytiske tradisjonen

I den analytiske tradisjonen, deles språklæringen inn slik at man til en hver tid forholder seg til et delmål av språktilegnelsen. Undervisningen kan kalles en ”bottom-up- strategi, i det pedagogen tar for seg et og et delemne og forsøker å bygge det sammen til en helhet. Delemnene er gjerne lyttetrening, artikulasjonstrening, munnnavlesningsstrategier, vokabular/begrepsforståelse, prosodi, grammatisk og syntaktisk forståelse, pragmatikk, tekstbygning og sjangerlære. Disse vil bli presentert under.

Lyttetrening er en komponent i denne undervisningen. Elevene har ufullstendige og forvrengte lydbilder å forholde seg til, og lyttetreningen har som mål å øve opp elevens bevissthet for de lydinntrykkene han eller hun har slik at de kan bli meningsfylte. Å øke toleransen for lyd er også et siktemål (Forchhammer, 1996). Til å begynne med bør det jobbes med å skjelne dagliglivets lyder, for så å fortsette til prosodiske elementer, vokaler, konsonanter, ord og setninger (ibid). Elementene som velges bør være lette å skjelne, og være forståelig og innholdsrikt (Vestberg, 1998). Forchhammer (1996) råder læreren til å lage en lyd/støy mange ganger for så å be barnet om å lage den samme lyden. Etter det skal barnet lage lyden, og den voksne skal si om hun hører det eller ikke. Til slutt skal den voksne lage lyden og barnet skal vise at han eller hun kjenner igjen lyden. Det er vanlig å bruke bilder eller tekst for å hjelpe eleven bestemme hva han eller hun har hørt (ibid).

Artikulasjonstrening er en annen komponent i denne opplæringen. Artikulasjonstreningen skjer gjerne i en-til-en situasjoner der læreren modellerer og eleven forsøker å kopiere. Målene er blant annet å få kontroll over pust, stemme og munnbevegelser. Til den anbefales det å bruke visuelle og taktile signaler for å øke den døves sjanser til å sanse språklydene. Å se læreren og seg selv i speilet og å føle vibrasjoner fra halsen er gode hjelpemidler (Forchhammer, 1996). Konsonanter jobbes gjerne med en om gangen. Både Forchhammer (1996), Stokkan og Jensen (1994) og Skaug (1996) gjennomgår språklydene og forklarer hvordan å etablere den enkelte lyden alene og sammen med andre lyder. Noen anbefaler å jobbe med stavelser heller enn enkeltlyder, slik at konsonanten knyttes til alle vokalene (Johanson, 2001). Skaug (1996) anbefaler å jobbe med minimale par og enkeltord der den aktuelle lyden gjøres betydningsskillende ved å vise at ordene endrer betydning ved å endre en av lydene.

Munnnavlesningsstrategier er en tredje komponent, men ses på som noe man trenger talent for å få til (Vestberg, 1998). Likevel kan bevisstheten om denne strategien økes. Det anbefales å begynne med de mest synlige lydene, for så å ta med de mer usynlige etter hvert (Moore, 1996).

En fjerde komponent er **vokabular og begrepsforståelse**. Vestberg (1998) anbefaler å begynne med de nære ting, mennesker, handlinger, relasjoner og følelser. Senere bør man utvide med det barnet er interessert i eller med det som jobbes med i skolefagene. Det er vanlig å jobbe med over- og underbegrep. Forchhammer (1996) anbefaler å bruke bildekort for å sikre elevenes forståelse av ordene som brukes i artikulasjonstreningen. Disse fire komponentene bør undervises parallelt, og helst med mye av det samme materialet.

En femte komponent er språkets **prosodi**, altså ordenes og setningenes rytme og melodi (Forchhammer, 1996). Dette innbefatter lydenes varighet og stavelsenes betoning. I tillegg kommer stemmestyrke. Under denne overskriften hører også stemmebruk og stemmeleie til. Forchhammer anbefaler å øve på å holde en tone i minst 3 sekunder, å kunne gjenta rytmer og endre synge forskjellige toner. For å utarbeide en god grunntone anbefaler Forchhammer (1996) å jobbe med klangstaver som er nøyaktig en oktav under barnets naturlige stemmeleie, for så å modellere stemmen ved å endre klangstavens tone gradvis i ønsket retning. Stemmen påvirkes også av kompresjon, altså grad av luftighet eller hardhet i stemmebruken. Forchhammer (1996) anbefaler å bruke motstand for å øke kompresjonen; enten å si [v], blåse gjennom sugerør i vann eller ved å snakke mot et stearinlys uten at flammen rører seg. For å gjøre språket forståelig, må

Det bør også jobbes med en **grammatisk og syntaktisk forståelse av språket**. Denne opplæringen gjøres ofte skriftlig, og man håper på overføring til det talte språket. Den siste komponenten er på tekstnivå, og handler om **pragmatikk** – riktig bruk av språket, og **sjangere** som fortelling, tale eller samtale.

4.2.2 Råd for språkundervisning etter den naturlige tradisjonen

Undervisning som bygger på denne tradisjonen, tar utgangspunkt i å aktivisere barnets mentale prosesser, og forsøker å sørge for å forholde seg til elevens forkunnskaper og kognitive strukturer (Simensen, 1998) Denne undervisningen kan

kalles top-down, i det barna presenteres for og forventes å bruke helhetlige språklige uttrykk.

Barna oppfordres til å bruke språket slik de mestrer det nå (Moore, 1996). De voksne må registrere hva som er i fokus for barnet, tolke barnets bidrag og gi respons på det. De voksne anbefales å snakke om alt barnet gjør, og kontrollere at barnet forstår det som formidles. Aktiviteter som anbefales til språklæring er ekskursjoner der man legger til rette for samtaler eller drama der eleven spiller ut en handling og så setter ord på hva han gjorde (Hagtvedt, 2002). Språket skal brukes til å skape fellesopplevelser for eksempel gjennom å lese bøker sammen, bygge lego eller gå en tur (Rygvoll, 2004).

McAnnally (1994) foreslår ulike leker der elevene skal beskrive ting, f.eks. å beskrive en imaginær "gave" som man later som at man pakker opp. Andre leker er å beskrive veien til et sted til en medelev som får som oppgave å følge beskrivelsen, eller å kaste en imaginær ball mens man sier noe om klærne eller et annet tema. Ulike varianter av "show and tell" anbefales av flere (McAnnally 1994, Simonsen, 1998). Når barna er små er det naturlig å fortelle om leker eller lignende, mens i høyere klassetrinn kan man velge et tema, en graf eller et avisutklipp. Det er forslag om å bruke bildebøker uten tekst som basis for å skape en muntlig fortelling (Hagtvedt, 2002).

Man kan øke elevens forståelse ved å gjennomføre førtekstuelle aktiviteter som forbereder barnets forventninger til hva som er tema. Dvs. å snakke om overskrifter og illustrasjoner eller lage tankekart om hva man vet om temaet.

Ellers omtaler noen å lære dialoger, rollespill eller dikt utenat (f.eks. André Bjerke), eller å lage mange tilsvarende setninger ut i fra en mal (Ja/nei spørsmål og svar) (Simonsen, 1998). Simonsen (1998) anbefaler å jobbe mye med vokabular, siden det er grunnmuren i å forstå språket. Hun mener at man trenger om lag 5000 ord for å forstå en vanlig tekst.

Betydningen av nye ord bør oppdages av eleven, de skal læres i en kontekst og de bør læres på en sann måte at det skapes nettverk av ulike begreper. Det kan gjøres ved

hjelp av assosiasjonskart. Hun nevner også to skjemaer, det ene er et skjema for å vurdere intensiteten i ordene f.eks. ulike ord for følelsen ”sint” (irritert-rasende), det andre for ord som pleier å høre sammen (collocation grid) som pen jente, kjekk gutt, søt baby. Andre måter å jobbe med vokabular er ved at læreren kan demonstrerer betydningen ved hjelp av konkrete eller drama. I følge Simonsen (1998) er direkte oversettelse fra førstespråket til andrespråket en nødløsning, men glosebøker nevnes (Hagtvedt, 2002). Å jobbe med rim, stavelser og rytme anbefales for å øke elevenes språklige bevissthet.

4.3 Læreplanene i norsk

En rapport som var en del av forarbeidet til de nye læreplanene for norskfaget ”Framtidens norskfag” (2006), skisserte ulike sider av norskfaget. De anbefalte at norskfaget skulle anses å være ett fag, der de fire parallelle planene var uttrykk for variasjoner av faget tilpasset de ulike gruppene (vanlig plan, planer for språklige minoriteter, samisktalende og tegnspråklige barn). Tegnspråklige barn forventes således å ta del i innføringen i nasjonalspråk og -kultur, men har fått en plan som tar hensyn til deres spesielle språksituasjon.

Kunnskapsløftet (2006) er kritisert for å inneholde mange vage formuleringer. Engelsen (2008) omtaler dem som ”pluralistiske formålsformuleringer”. Med det mener Engelsen at formuleringene inkorporerer ulike verdisett i det en tenker seg at det finnes flere sannheter. Samtidig preges planene av en underkommunisering av disse ulikhetene i det harmoni- og konsensusformuleringer er vanlige. Målene, også i norskplanene, kan derfor være med å legitimere ulike pedagogiske grunnsyn og ulike valg av faglig innhold. Dette gjør det vanskelig å referere målsetningene i læreplanene på en måte som alle vil være enig i.

4.3.1 Overordnede målsetninger

Under overskriften ”Formål med faget” beskrives det hvordan norskfaget er tenkt. Beskrivelsene må dels være tenkt som idealer for hvordan elevene bør være når de er ferdig med skoletiden, og dels idealer for hva elevene skal møte underveis.

Felles formål for majoritetselevene og tegnspråkelevenene ser ut til å være (Kunnskapsløftet 2006a, b, c): Å bli innlemmet i kultur, samfunnsliv og arbeidsliv gjennom kulturforståelse, identitetsutvikling, dannelse og samhandling. Å være del av en levende kulturarv som forandres og skapes på nytt. Å forholde seg til et utvidet tekstbegrep, der muntlige, skriftlige og sammensatte tekster (+ tegnspråklige) medregnes. Å mestre språk, tekst og kommunikasjon. Å utvikle den enkelte elevs språk og tekstkompetanse ut i fra elevens evner og forutsetninger (for døve og sterkt tunghørte med tillegget ”med hensyn til auditiv oppfattelse, kommunikative strategier og utnyttelse av hørselsteknisk utstyr”). Og dessuten å utvikle språklig selvtilit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring.

De tegnspråklige elevene er fritatt for mål som omhandler sidemål, nabospråk, dialekter og sosiolekter, kulturelt mangfold og internalisering av språket. Det er forståelig tatt i betraktning deres vanskeligheter med å lære grunnleggende strukturer i et talt og skrevet språk, jf. avsnitt 3.4.

I planen norsk for døve og sterkt tunghørte er det i tillegg mål for å utvikle kommunikative og formelle språkferdigheter. Dessuten skal de kunne bruke norsk som redskapsfag i forhold til andre fag, og vektlegge erfaringer og opplevelser med egne og andres tekster og stimulere til kreativitet og estetiske betraktninger. I tillegg skal norsk og tegnspråk skal ses i sammenheng og de skal være grunnlag for å bli funksjonelt tospråklig.

4.3.2 Målsetninger under overskriften ”muntlige tekster”

I ”Kunnskapsløftet (2006 a, b)” har norskplanene fire underoverskrifter. En av dem er ”muntlige tekster”. Den presiseres til å omhandle kommunikasjon, dvs. lytte, tale og utforske muntlig tekst, samt sjangerkunnskap for muntlige sjangere. For døve og sterkt tunghørte presiseres det både i norskplanen og tegnspråkplanen at ”lytte” betyr å motta og konstruere mening. For døve og sterkt tunghørte omtales mål knyttet til lytte- og tale trening og munnavlesning. Mange av disse målene er helt annerledes enn i læreplanen for hørende. Læremidler som er utviklet for å dekke målene i norsk (for hørende), omhandler mest sannsynlig ikke de særegne målene i norsk for døve og sterkt tunghørte. Dette betyr at det er behov for andre læremidler for døve og sterkt tunghørte.

Eksempler fra læreplanen for døve og sterkt tunghørte er mål for artikulasjon og lyttetrening som *”gjenkjenne, lytte ut og knytte språklydene til munnstilling, skriftbilde og håndalfabet”* (2. årstrinn), *”regulere tonehøyde og stemmestyrke, med ord og setningsrytme”* (7. årstrinn). Det finnes også mål for enkle talehandlinger, som f.eks. å *”bruke enkle muntlige fraser for å få hjelp til å forstå og bli forstått”* (4. årstrinn). På høyere klassetrinn er det flere mål for muntlige sjangere som *”å uttrykke egne meninger på norsk eller tegnspråk i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon”* (10. trinn). Målsetningene i planen er bygget opp slik at det tidlig i skoleløpet legges opp til å lære språklyder, ord og fraser, mens det på høyere trinn jobbes mer med prosodi og deltakelse gjennom ulike språkroller. Det virker noe kunstig å sette opp målene slik, da flere av disse emnene vil måtte arbeides med parallelt og ikke sekvensielt (f.eks. kan små barn jobbe med prosodi og større barn ha vansker med enkelte språklyder).

Myndighetene gir få holdepunkter for vektlegging av de ulike delemnene i læreplanen. Faktisk oppgis kun et samlet timeantall i norsk og tegnspråk til sammen. Barna skal ha 2059 timer norsk og tegnspråk i løpet av barneskolen og 678 timer norsk og tegnspråk i løpet av ungdomsskolen. Dette er til sammen 1694 timer mer enn andre elever har krav på. Timene skal fordeles mellom fagene og årstrinnene

lokalt. Den eneste veiledningen til fordelingen er at ikke målene i læreplanene skal bli fraveket (Vedlegg 1 til Rundskriv F-012-06).

4.3.3 Avgrensning mellom muntlig og skriftlig norsk

I opplæringa av døve og sterkt tunghørte 10-16-åringer vil både den grunnleggende talespråkutviklingen og skriftspråkutviklingen være godt i gang, samtidig som begge vil ha behov for videreutvikling. I mange tilfeller vil deres grad av talespråk påvirke deres evne til å oppfatte innholdet i en skrevet tekst, samtidig som deres leseevne vil påvirke deres erfaringer med et godt norsk språk, med variert vokabular, syntaks og tekststruktur. Muntlig og skriftlig kommunikasjon er i prinsippet de samme: En vil meddele noe til en annen. En av ulikhetene har å gjøre med grad av kontekstualitet. Skrift er mer situasjonsuavhengig enn tale (Hagtvedt, 2002). I en pedagogisk hverdag, vil bruk av muntlige og skriftlige tekster gå om hverandre, som når en samtaler omkring en lesetekst i samfunnsfag, diskuterer et emne før man svarer på skriftlige spørsmål, fingerbokstaverer et ord for å klargjøre hvordan det er bygget opp eller hører på høytlesning. Skillene mellom disse arbeidsformene er vage. Jeg velger likevel å beholde skillet som en avgrensning av oppgaven.

4.3.4 Endringer fra L97

I læreplanen fra 1997, går det tydelig frem at den funksjonelle tospråkligheten er en tegn-skrift-tospråklighet: *”Det er ønskelig at døve elever får utviklet en best mulig taleferdighet, men arbeidet med det må ikke ta så mye tid og krefter at det går på bekostning av overordnede mål for faget”* og *”tegnspråk skal fylle de funksjoner et muntlig språk skal ha for et menneske”* (Læreplanen norsk for døve, 1997).

Kunnskapsløftet nevner også målet om funksjonell tospråklighet, men uten at det defineres nærmere. Planen har ikke den samme hovedvekten på det skriftlige som L97 hadde. I stedet er fokuset her på det utvidede tekstbegrepet, som kan innbefatte det muntlige, skriftlige, tegnspråklige og sammensatte. Det muntlige nedtones noe ved å antyde at de døve og sterkt tunghørtes lærere skal ta *”hensyn til språk, auditiv*

oppfattelse, kommunikative strategier og utnyttelse av hørselsteknisk utstyr
(Kunnskapsløftet, 2006)

4.3.5 Kritikk av læreplanen

Læreplanen er som nevnt nokså vag. Det kan være vanskelig å lese og forstå teksten på en måte som gjør at lærerne internaliserer målsetningene. Flere av lærerne virket usikre på hva planen uttrykte. Selv etter å ha studert dette delemnet nøye i forbindelse med prosjektet er det enkelte punkter jeg stusser ved. Jeg har f.eks. ikke klart å finne ut hva ”stemmemodulering” refererer til. Det er ikke utarbeidet noen veiledning som gir lærerne flere holdepunkter til hva læreplanforfatterne har lagt i begrepene de har brukt. De fleste av målene er satt under hverandre i punkter, mens noen er knyttet sammen med konjunksjonen ”og”. Er dette et uttrykk for at de to sammensatte målene henger tettere sammen enn andre mål eller er det to uavhengige målsetninger?

En slik setning er ”*stille spørsmål og gjøre seg forstått i møte med hørende og døve*” (7. trinn, Kunnskapsløftet 2006a). Mener de at dette er to uavhengige mål; at elevene skal lære å stille spørsmål på norsk på en grammatisk riktig måte, og å gjøre seg forstått generelt? Eller mener de at det er det samme målet, men at en type talehandling fremheves fordi det er viktigst i møte med hørende og døve? Hadde det i så fall vært riktigere å skrive ”stille spørsmål til” for å gjøre setningen mer fullstendig? Å gjøre seg forstått i kommunikasjon med andre er et stort mål som man kan påstå at det er vanlig å jobbe med hele livet. I læreplankommiteens utkast (Læreplan for døve og hørselshemmede, 2005) hadde de skrevet ”*i møte med personer som ikke kan tegnspråk*” i denne punktet. For meg virker det som en bedre målsetning, da målet med muntlig *norsk* neppe dreier seg om å snakke med andre døve.

På mange måter er det å kunne kommunisere med hørende en overordnet målsetning med hele delfaget muntlig norsk for døve og sterkt tunghørte. Det virker pussig å sette et så viktig målpunkt bare som en sideordnet setning til en enkeltstående talehandling. Jeg vil driste meg til å påpeke at det nok hadde vært lettere for lærerne å

forstå læreplanteksten om den hadde blitt omformulert f.eks. ved å si ”gjøre seg forstått og forstå enkel samtale i møte med personer som ikke kan tegnspråk ved å: - regulere en samtale ved hjelp av setningsmelodi, pauser og kroppsspråk, - avlese og benytte et ordforråd som dekker ulike fagområder og emner, stille spørsmål, ...”. De sjangerrelaterte målene kunne på samme vis blitt gjort mer eksplisitte ved å samle dem under en slik overordnet målsetning. En av grunnene til at dette ikke er gjort, er kanskje at det ikke var rom for det i malen som læreplanen er laget i.

5. Metode

5.1 Hvorfor kildestudium?

Siden læremidler er lærernes og elevenes verktøy i det læringsarbeid som foregår (jf. avsnitt 2.1), vil de kunne brukes til å fortelle noe om arbeidet med å undervise i muntlig norsk. Læremidlene vil være tause vitner om hva som undervises, selv om de ikke forteller hele sannheten om undervisningen. Læremidler kan sies å være historiske kilder. Historien de er fra kan være i nær fortid, siden definisjonen av historiske kilder er at kildene er ferdige produkter før forskeren finner på å bruke dem som kilder i en studie, og at de ikke kan endres forskeren. Dette er som motsetning til data som kommer frem gjennom intervju eller spørreundersøkelser, som blir til i det forskningen starter og som forskeren kan påvirke bl.a. gjennom hvilke spørsmål hun stiller (Kjelstadli, 1999).

Utfordringen ligger i å finne et utvalg kilder som gir et godt bilde av den virkelige situasjonen. Problemstillingen i denne oppgaven er ” Hvilke læremidler brukes av lærere for å nå målene i ”Læreplanen norsk for døve og sterkt tunghørte” under overskriften ”Muntlige tekster”?”, og hva sier de om undervisningen i delfaget? Jeg valgte å bruke intervjuer til å samle inn data. Grunnen til at jeg valgte en kvalitativ tilnærming, var at jeg ønsket at studien skulle være eksplorerende. Ferdige svarkategorier ville kanskje gjøre at jeg ikke ville få vite om læremidler som jeg ikke hadde tenkt på før datainnsamlingen begynte. Jeg valgte derfor å spørre åpent om å få se eksempler på alt lærerne hadde brukt, med en vid definisjon av hva læremidler var. Som supplement til kildestudien, brukte jeg anledningen intervjuet ga meg til å også spørre om lærernes erfaringer med læremidlene og holdninger til faget. Dette blir utdypet i senere underkapitler.

Kjelstadli (1999) skriver om kildegransknings fire ’vegger’ (s. 175-). Første vegg er å finne kildene. Neste vegg er finne ut hvem som har laget dem, når de ble laget og til

hvilke formål. Tredje vegg er å tolke hva kilden formidler. Den siste veggen er å være kritisk til kilden: er den relevant, troverdig og balansert. I de neste avsnittene vil jeg utdype hvordan jeg har brukt disse punktene i arbeidet med læremiddelsituasjonen i fagområdet jeg har valgt å fokusere på. Disse fire 'veggene' finner en derfor som overskrifter i fremstillingen. Jeg har valgt å omtale den fjerde veggen først, da jeg finner at begrunnelser for metodens relevans og troverdighet er viktige premisser for metoden som helhet.

5.2 Å være kritisk til kilden: er den relevant, troverdig og balansert

5.2.1 Relevans

Dette punktet i Kjelstadli (1999) fremstilling omhandler det som hos andre teoretikere blir benevnt som validitet og reliabilitet. I kvantitative studier, omtales validitet som at målingene som blir gjort av fenomenet en er interessert i, virkelig er målinger av fenomenet. En må sikre at ikke irrelevante faktorer er målt i stedet eller i tillegg (Befring, 2007). I kvalitative studier bruker man ikke begrepet *måle*, men er likevel opptatt av om observasjonene en gjør reflekterer det de er ment å undersøke (Maxwell, 1992). Det man er ute etter, er relevante opplysninger om fenomenet studien dreier seg om. Kvale (1997) påstår at å validere handler om å sørge for at beretningen er sann, men at oppfatningen av hva som er sannhet har endret seg i moderne og postmoderne tider. Å søke etter den absolutte kunnskapen byttes ut med et ønske om å fremstille en beretning som forteller en del av sannheten.

I et kildestudium anvender man overlevert materiale fra fortida til å si noe om fenomener i den fortida. Slikt materiale kalles for historiske kilder, eller levninger. Levninger kan anvendes til å si noe om den virkeligheten de ble til i. Det blir viktig å få tak i materiale som reelt er knyttet til de situasjonene en ønsker å sette søkelyset på, slik at materialet blir relevante for undersøkelsen (Kjelstadli, 1999).

Den første premissen for om denne studien er valid, er å godta at læremidler som er brukt er levninger fra undervisningen og således reflekterer noe av undervisningspraksisen som de stammer fra. Jeg mener at ved å beskrive og tolke læremiddelbruken kan man få innblikk i undervisningen som foregår fra en annen synsvinkel enn gjennom observasjon eller direkte spørsmål til de involverte. Det er ikke en utfyllende metode som gir svar på hele sannheten om undervisningen, til det er skolehverdagen for mangslungen. Læremiddelbruken kan likevel gi et visst innblikk i lærernes didaktiske prioriteringer og rammevilkår, ved ”å studere hvordan læringsverktøyene muliggjør praksiser” (Klette, 2007 s. 346).

For å vurdere om læremidlene er relevante, må en finne ut om de er brukt til opplæring etter læreplanen norsk for døve og sterkt tunghørte. Det første som måtte vurderes under dette punktet var om lærerne underviste i faget.

To av lærerne var selv i tvil om de underviste i tråd med denne læreplanen. Elevenes foreldre og de sakkyndige hadde valgt opplæring i henhold til §2:6 i Opplæringslova av 1998, men fordi elevene er i gråsonen hørselmessig, hadde de avtalt ekstra fokus på talespråket. Hovedbekymringen til lærerne syntes å være at tegnspråket de brukte ikke var godt nok til å imøtekomme kravet om ”i og på tegnspråk”. Det var nok også uttrykk for en faglig uenighet om opplæringens mål var tospråklighet eller om tegnene kun var et middel til bedre norskferdigheter. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene og heller forkaste dem om jeg vurderte dem som uegnede til studien. Jeg beholdt begge, da jeg betraktet undervisningen som ble skissert som nær nok norsk for døve og sterkt tunghørte.

To andre informanter jobbet i år med elever med andre funksjonshemninger i tillegg til hørselshemningen. De hadde individuell opplæringsplaner i norsk, men jeg anså disse elevene som en del av det normale mangfoldet i gruppen døve og sterkt tunghørte jf. punkt 2.1.

Det andre som måtte vurderes for å finne ut om læremidlene var relevante, var om læremidlene ble brukt til undervisning i muntlig norsk. Jeg var redd for at ikke alle

lærere var bevisste på hvilke læremidler de bruker til de ulike delene av norskfaget. Muntlig og skriftlig opplæring overlapper hverandre, og det kan være vanskelig å skille det ene fra det andre. Jeg åpnet også for at læremidler i andre fag enn norsk kunne presenteres, dersom de ble brukt som middel til å forbedre elevens muntlige norsk. Jeg overveide derfor i etterkant om læremidlene var relevante til å bli med som kilde i materialet. Etter min vurdering kunne de fleste læremidlene som ble presentert forsvares som relevante for undervisning i muntlig norsk, men noe ble luket ut. Relevansen til faget vurderte jeg ved å holde målsetningene med læremidlet opp mot læreplanens målpunkter.

Det siste som er viktig under dette punktet, er å sikre at forskningen gir et så sant bilde av læremiddelsituasjonen som mulig. For å få til det, forsøkte jeg i første omgang å sørge for å få et godt utvalg informanter, som kunne representere fagfeltets variasjon på en god måte. En utfordring i forhold til om læremidlene gir et sant bilde av status i skolene, er om informantene snakker sant. Lærere kan fortelle om hvordan de vet at de burde ha undervist heller enn hvordan de underviser, og de kan glemme viktige sider ved sin undervisning eller underkjenne deler av den som uvesentlig. Dette kan jeg ikke gardere meg mot, og jeg er nødt til å ta informantene på ordet. I intervjuet forsøkte jeg å oppfordre til å tenke gjennom om andre læremidler ble brukt enn de som lærerne først tenkte på. Dessuten hadde jeg et håp om at ved å be lærerne snakke om konkreter som de har erfaringer med fra undervisningen, får lærerne til å fortelle om faktisk undervisningspraksis heller enn store ord om pedagogiske teorier.

Et av spørsmålene i intervjuguiden var med vilje ledende. Informantene svarte ulikt, men ofte noe i retning av ”Når du sier det sånn, virker det innlysende, men jeg mener at....”. Det viste deres bevissthet om saken, og jeg fikk innsikt i deres syn på undervisningen.

5.2.2 Troverdighet og balanse

Troverdighet er et norsk ord for reliabilitet. Balanse handler om å unngå skjevheter i materialet, noe som også inngår i begrepet reliabilitet. Å sikre reliabilitet vil si å sikre

konsistens i forskningsfunnene. Konsistensen og nøyaktighet skal ivaretas i alle ledd av undersøkelsen, både i intervjuet, transkripsjonen og analysearbeidet (Kvale, 1997). For kildestudier kan man si at kildeinnsamling, bearbeiding og analysearbeid tilsvarer disse begrepene. Å sikre konsistens i datainnsamlingen, innebærer blant annet å vurdere om spørsmålene som stilles påvirker svarene man får. Man kan argumentere for at datainnsamlingen min startet allerede da informantene leste brevene fra meg. Brevene satte i gang tanker om hvilke forventninger jeg hadde, og lærerne forberedte seg ut i fra oppfordringen de fikk der. I brevene til skolene skrev jeg:

”Undersøkelsen skal fokusere på læremidler. Læremidler kan være bilder, kort, spill, tekster, sanger, dataprogrammer, hjelpemidler, visualiseringsverktøy mm. Mine eneste kriterier er at de er brukt med hensikt om å forbedre elevers ferdigheter i muntlig norsk, og at du har brukt dem i løpet av de siste tre årene. Læremidlene kan ha vært brukt i klasserom med flere elever eller med bare én elev, i spesielt tilrettelagte ”taletreningssituasjoner”, eller i andre settinger. Du må gjerne ha laget dem selv, men det kan like gjerne være en vanlig samfunnsfagstekst som du forteller hvordan du har brukt til å forbedre elevens talespråk. Jeg ønsker flest mulig læremidler, slik at de gir et bredt bilde av den undervisningen som foregår på dette feltet.”

Denne oppramsingen kan ha påvirket lærerne til å finne frem ting som står på lista, i stede for å finne det de selv har brukt. Dersom brevet har gitt for sterke føringer for hva slags læremidler jeg var ute etter, bidrar det til å svekke reliabiliteten til studien. Samtidig følte jeg et behov for å definere hva slags ting jeg var ute etter slik at de ikke kunne misforstå at det var de konkrete læremidlene jeg var på jakt etter. Det er også viktig å ha et kritisk blikk på sin egen studie for å kontrollere for en selektiv forståelse og skjeve tolkninger.

Når det gjelder bearbeiding av dataene, forsøkte jeg å bidra til reliabilitet i vurderingene og kodingen ved å behandle alle læremidlene på samme vis gjennom hele forskningsperioden. Imidlertid har jeg lite formell kompetanse i litteratur- eller bildetolkning. Vurderingene av læremidlene i forhold til kriteriene er derfor basert på ”common sense”. Dette påvirker sannhetsverdien i tolkningen.

5.3 Å finne kildene

Første punkt i en kildegranskning er å finne kildene (Kjelstadli, 1999). Siden kildene jeg var interessert i var læremidler i delfaget muntlig norsk for døve og sterkt tunghørte, var det naturlig å ta kontakt med skoler som underviser dette faget. Det er lærerne og elevene som er til stede i undervisningen som best vet hva undervisningen inneholder. Jeg har derfor gjennomført intervjuer med lærere som underviser i norsk for døve og sterkt tunghørte.

Et forskningsintervju er en samtale mellom en som forsker på et bestemt tema og en eller flere personer som har relevante erfaringer med dette temaet. Intervjuet er egnet til å få tak i menneskers egne erfaringer, følelser og tanker. Intervjuet skal være gjennomtenkt og strukturert, gjerne ved hjelp av en intervjuguide (Dalen, 2004). Intervjuguiden er imidlertid mindre bindende enn et spørreskjema, samtidig som den hjelper med å ivareta at forskningsintervjuet blir helhetlig og saklig orientert (Repstad, 1993). I denne studien var det primært informantenes erfaringer med læremidler som var interessant. Det ble også spurt om lærernes meninger om faget og læremidlene knyttet til det, noe som førte til at jeg fikk innblikk i ulike holdninger til emnet.

5.3.1 Utvalg av informanter

Til min studie hadde jeg noen teoretiske kriterier for hvem som ville være gode informanter til disse intervjuene (Dalen, 2004). Inklusjonskriterier var

- Lærere som underviser barn/ungdom mellom 10 og 16 år som hadde opplæring etter Opplæringslovas §2:6 (1998), og altså har tegnspråk som førstespråk.
- Lærere som underviser i "Norsk for døve og sterkt tunghørte" (Kunnskapsløftet, 2006a).
- Lærere som har undervist dette faget i 2008, evt. inntill tre år før 2008.

I utgangspunktet ønsket jeg lærere som underviste faget i år, altså 2008, men fordi elevgruppen er liten finnes det ikke alltid elever i de aktuelle aldersgrupper på skolene. Lærere som underviste i norsk i fjor eller året før kunne ha nyttige bidrag selv om de ikke underviste i år. Samtidig ønsket jeg at læremidlene skulle være brukt nylig, for å unngå at lærere viste meg læremidler som de syns de burde ha brukt eller som de opplever at har ”gått ut på dato”. Siden nye læreplaner ble innført i 2006 kan det argumenteres for at grensen burde vært satt til to år. I praksis var det ingen som kun hadde undervist for tre år siden, enkelte viste et eller to ekstra læremidler som de hadde hatt god hjelp av for inntil tre år siden.

På noen skoler deles norskfaget slik at en lærer underviser i muntlig norsk (”taletrening”) og en annen i skriftlig norsk samt at hun har det overordnede ansvaret for faget. Etter prinsippet for maksimal variasjon (Dalen, 2004), ønsket jeg både lærere som hadde ansvar for hele faget og lærere som kun underviste i muntlig norsk. Dessuten ønsket jeg at lærerne skulle representere ulikhetene i elevgruppa, slik jeg har beskrevet det i avsnitt 3.1.

For å finne informanter, har jeg tatt kontakt med skoler som har elever som får opplæring etter den nevnte paragrafen. Jeg tok kontakt med rektor på tre kompetansesenterskoler, en kommunal skole med mange hørselshemmede og seks kommunale skoler med få hørselshemmede. Jeg valgte å ikke ta kontakt med min tidligere arbeidsgiver, da det kan være problematisk å forske på personer en kjenner. Repstad (1993) skriver at det er lettere å miste den akademiske distansen, og at man lettere driver selvsensur dersom man kjenner aktørene.

Jeg forfattet to brev, begge på omtrent en side. Det ene var stilet til rektor, med en beskrivelse av prosjektet og et spørsmål om å få kontakt med lærere som underviser i norsk for døve og sterkt tunghørte på mellom- eller ungdomstrinn for å kartlegge hvilke læremidler de brukte til opplæring i muntlig norsk. (Vedlegg 1). Det andre brevet var stilet til potensielle informanter, med mye av den samme informasjonen, og en oppfordring om å delta (Vedlegg 2). Til skoler med flere tegnspråklige elever la jeg ved flere eksemplarer av det sistnevnte brevet. Vedlagt var samtykkeskjema og

svarkonvolutt. Da noen informanter ble syke, ble jeg nødt til å sende ut nye brev. De siste skolene ble kontaktet via e-post, og følgelig var det ingen konvolutt. Det krevde en del innsats å motivere skolene til å delta i prosjektet. Jeg måtte ringe rektorene flere ganger hver. Lærerne virket usikre på om de hadde noe å bidra med til dette formålet, noe jeg vil utdype senere.

Jeg intervjuet sju lærere fra fem skoler. Lærerne som var informanter, representerte ulike elever, som alle fikk opplæring i henhold til §2:6 (Opplæringslova av 1998). De fleste informantene underviste på mellomtrinnet, bare en på ungdomstrinnet. Tre av lærerne underviste kun i muntlig norsk ("taletrening"), mens tre hadde ansvar for hele faget. En lærer hadde ansvar for en sterkt tunghørt elev på vedkommendes bostedskole, slik at hun byttet mellom å tolke og å undervise individuelt ettersom emnene overlappet med læreplanen for hørende eller ei. En lærer underviste en større gruppe døve og sterkt tunghørte. To av lærerne underviste elever som hadde andre handikap enn hørselshemningen. Lærerne hadde skrevet individuelle opplæringsplaner i norsk til dem.

To av elevene ble omtalt som gråsoneelever, tunghørte som hadde valgt tegnspråk som førstespråk under tvil og hadde som mål å fungere mest mulig talespråklig, en av disse var på sin bostedskole en dag i uka og ellers i hørselklasse. Den andre var knyttet til en hørende klasse, men hadde mye undervisning i en hørselsklasse (med elever som ikke hadde tegnspråk som førstespråk).

Jeg fikk avslag fra to av skolene jeg kontaktet da deres hørselshemmede elever ikke fikk opplæring etter §2:6 i Opplæringslova av 1998. En skole, og et par informanter fra en annen skole trakk seg på grunn av sykdom. To skoler takket nei ettersom ingen lærere ønsket å være informanter.

Til sammen mener jeg at utvalget dekker målgruppen på tilfredstillende måte, etter kriteriet for maksimal variasjon. Utvalget kunne vært bedre om en lærer til som underviste i en større gruppe hadde meldt seg.

5.3.2 Utarbeidelse skjemaer til datainnsamling

Jeg utarbeidet tre skjemaer for datainnsamlingen. Det første var en kort intervjuguide med noen få spørsmål direkte til informanten ("Intervjuguide til lærerne", vedlegg 4). Ved hjelp av denne avklarte jeg lærerens elevgruppe, syn på læreplanen og forsøkte å få frem noen refleksjoner rundt språkundervisning for elevgruppen. Intervjuguiden var ment å være nokså sterkt strukturert og kort, ettersom jeg regnet dette som bakgrunnsopplysninger til den mer sentrale datainnsamlingen av læremidler. Rekkefølgen på spørsmålene ble planlagt i henhold til "traktprinsippet" (Dalen, 2004). Jeg begynte med å spørre om deres elever, et spørsmål som er enkelt å svare på. Så spurte jeg mer pedagogiske og prinsipielle spørsmål. Så fortsatte jeg til læremidlene. Jeg avsluttet med å gå gjennom en liste over mulige læremidler (vedlegg 5, andre halvdel av Skjema for registrering av læremidlene).

Det andre skjemaet har spørsmål til det enkelte læremiddel ("Skjema for registrering av læremidlene", vedlegg 5), og det var meningen at flere skjemaer skulle fylles ut for hver informant. Dette er en intervjuguide som jeg ikke har fulgt slavisk, men der jeg forsøkte å få svar på alle spørsmålene gjennom samtalen rundt det enkelte læremiddel.

Det tredje skjemaet er et støtteskjema til vurdering av læremidlene etter at intervjuene var ferdige ("Vurderingsskjema", vedlegg 6). Jeg utarbeidet kriteriene på bakgrunn av Veia Karlsens (personlig kommunikasjon, 16.01.2008) kriterier for vurdering av læremidler, Imsens (1993) kriterier for valg av læremidler og Selander og Skjelbred (2004) bok om pedagogiske tekster. Deres synspunkter er gjort rede for i punkt 2.3. Jeg vurderte den tekniske og estetiske kvaliteten på læremidlet, språket og hva slags pedagogikk den la opp til. Dessuten fant jeg hvilke mål i læreplanen læremidlet kunne hjelpe elevene nå. Jeg anser dette fremdeles som datainnsamling, men det er nå mine vurderinger som er kilden.

Til slutt overførte jeg opplysningene fra disse tre skjemaene, samt et bilde til et oppsummeringsark. Dette arket var utgangspunkt for kategorisering av læremidlene.

5.3.3 Praktiske forberedelser

Prosjektet ble ikke meldt til NSD da det ikke ville bli registrert sensitive personopplysninger og heller ikke skulle behandle personopplysninger elektronisk (NSD, 2008). Dette vil bli utdypet under etiske betraktninger.

Jeg lærte å bruke scanner, og laget en tralle for å ta med meg printer-scanneren på intervjuene. Jeg laget et lagringsystem i min PC og i en perm, slik at jeg fikk tatt systematisk vare på de innsamlede dataene.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en audiopedagog som er lærer for en sterkt tunghørt jente som ikke har tegnspråk som førstespråk, men som får en del språktrening som spesialundervisning. I dette intervjuet hadde jeg noe teknisk trøbbel med kommunikasjonen mellom PC og scanner, som jeg fikk ordnet før de riktige intervjuene startet. Jeg modifiserte også intervjuguidene noe. Bl.a. begynte jeg prøveintervjuet med å spørre om syn på språklæring. Dette opplevde informanten som eksaminerende, og jeg kom derfor på Dalens (2002) traktprinsipp og endret til å begynne med det nære – elevene. Også rekkefølgen i guiden til læremidlene ble endret da noen spørsmål virket som de hørte mer sammen. Imidlertid fulgte jeg aldri den intervjuguiden så nøye at den endringen var nødvendig.

Etter det første intervjuet, bestemte jeg meg for å ta opptak av de resterende intervjuene. I utgangspunktet mente jeg at det ville være nok å notere kommentarene til læremidlene, men jeg innså at det var for tidkrevende og at det hemmet informanten. Jeg fikk låne en mp3 spiller med innebygget mikrofon, som ga tilfredstillende lyd til å kunne transkribere intervjuene. Opptakene ble kun oppbevart på det frittstående apparatet, og ble slettet når transkripsjonene var unnagjort.

5.3.4 Tid og sted for gjennomføring av intervjuene

Intervjuene fant sted på lærernes skoler, i klasserommet der undervisningen vanligvis fant sted eller i et møterom, med unntak av et intervju som ble gjennomført på Blindern. Det siste var på informantens initiativ, da hun skulle på et kurs der. De

fleste intervjuene ble gjennomført etter undervisningstid mellom ca 13 og 16, og varte i et par timer.

5.3.5 Ulike betingelser i intervjusituasjonen

I fire av intervjuene var det en informant til stede, slik jeg hadde forutsatt i forberedelsene. I et intervju var to informanter sammen i starten av intervjuet før den ene måtte gå. Dette var ikke avtalt på forhånd, men det var vanskelig å motivere informantene til å delta, så jeg avsto ikke når det var slik de følte det tryggest. Dette regnet jeg som to informanter da de bidro med ulik informasjon. De underviste samme elev, men en hadde ansvar for det muntlige og den andre for resten av faget og mange andre fag. I et annet intervju kom en kollega innom mot slutten av intervjuet, men henne har jeg ikke regnet som informant, selv om hun bidro med noe informasjon. Disse to lærerne var også ansvarlige for en elev, og hadde fordelt fagene mellom seg. I intervjuet med en informant fra en skole der to ble syke, påstod hun at hun hadde snakket med de andre, slik at hun hadde presentert noen læremidler som de andre hadde brukt.

I det første intervjuet jeg gjorde, tok jeg ikke opptak av samtalen, men oppdaget at det var nødvendig for å få flyt i dialogen og oppfatte alle nyanser. Dessverre mistet jeg også opptaket av et senere intervju pga teknisk svikt. Referat fra det sistnevnte intervjuet ble skrevet ut samme kveld og kontrollert av informanten. Tekstene fra disse to intervjuene ble ikke så fyldige som de andre.

Jeg innser at informantene har hatt ulike betingelser under intervjuene. Dette har vært av betydning for i hvor stor grad informantene har fått mulighet for å gi uttrykk for sine refleksjoner i den delen av intervjuet som handlet om mer overordnede temaer, mens presentasjonene av læremidlene i større grad var forberedt og dermed mindre påvirket. I intervjuet med to informanter, opplevde jeg at de spilte mot hverandre på en måte som gjorde at deres refleksjoner kom tydeligere frem. Den første informanten, i intervjuet der jeg ikke brukte opptaksutstyr, fikk dessverre ikke uttrykt alt hun hadde på hjertet, ettersom det gikk sent å notere.

5.3.6 Intervjuene

I intervjuene fulgte jeg ”intervjuguide til lærerne” nokså slavisk. Det var ulikt hvor mye hver informant svarte på spørsmålene. Alle informantene hadde forberedt seg ved å tenke gjennom hvordan de jobber med muntlig norsk. Noen hadde korte svar, andre reflekterte mer og hadde nyanserte kommentarer. Noen informanter hadde mange kommentarer til et spørsmål, mens andre hadde til et annet. Etter at den første delen av intervjuet var ferdig, presenterte lærerne læremidler. De aller fleste bedyret at de ikke hadde noe særlig å komme med. Læremidlene de hadde var ”ingenting spesielt”, men alle hadde med nokså mye. Det var denne delen av intervjuet de hadde forberedt seg til, og de fleste trengte få impulser for å fortelle om læremidlene og hvordan de brukte dem. Jeg sørget for å spørre om motivasjon, mens spørsmålet om hvordan de opplevde læremidlet ofte ble utelatt. Dersom det var tid igjen, gikk jeg gjennom lista jeg hadde forberedt om andre alternativer til læremidler. Noen kom på flere, andre gjorde det ikke. I ett intervju, sa informanten at hun med vilje ikke hadde med så mange læremidler. Hun fortalte om prinsippene for hvordan hun underviste, og tok meg så med inn i skolen og viste meg noe av det hun hadde fortalt om. På vei hjem fra dette intervjuet, følte jeg at jeg hadde fått mange fine refleksjoner, men få elementer til læremiddelsamlingen. Men da jeg begynte å analysere teksten, viste det seg at hun jobbet etter en naturalistisk fremgangsmåte. Dette var viktige impulser til å øke bredden i læremiddelsamlingen. Et par lærere hadde funnet et system de jobbet etter, enten det var elementer fra Karlstadmodellen (Johansson, 2001) eller fra Auditrain (Plant, Neeb&Erikson, 2007). De fleste brukte mange ulike innfallsvinkler. Læremiddelsamlingen ble etter hvert nokså stor. Det er verdt å merke seg at ingen enkeltlærer brukte elementer fra alle læremidlene. Samlingen er sammensatt.

5.4 Å finne ut hvem som har laget dem, når de ble laget og til hvilke formål

Kjelstadlis (1999) andre vegg var å finne ut når de ble laget, av hvem og for hvilke formål. Jeg la til for hvilket formål det ble brukt i den sammenhengen jeg var

interessert i. I intervjuguiden til læremidlene er det et punkt om hvem som har laget læremidlene. I intervjuene skrev jeg opp eller leste opp til opptakeren hvem som var forfatter, forlag til de ulike læremidlene. En del av lærerne brukte kopier der de ikke hadde opplyst kilde. I de tilfellene jeg hadde mangelfulle referanser, søkte jeg i biblioteksider og nettutsalg etter mer utfyllende opplysninger. Dessverre var det ikke mulig å finne referanser til alle læremidlene. Jeg noterte meg også læremidler som var egenprodusert. Under dette punktet forsøkte jeg også å få klarhet i hva som gjorde at læreren valgte å bruke læremidlet, altså hennes motivasjon. En lærers motivasjon kan bestå av forhold knyttet til egen situasjon, men også være påvirket av elevenes motivasjon og utbytte. Derfor spurte jeg etter begge deler i intervjuet. Disse opplysningene ble først notert i "intervjuguide til læremidlene" for så å ble overført til oppsummeringsarket.

Det er verdt å merke seg at det kan være læremidler som ikke er nevnt av lærere, men som likevel har vært brukt i undervisningen. Mest sannsynlig har lærerne vist meg læremidler som de har funnet verdi i. Svært dårlige læremidler er derfor luket vekk.

5.5 Å tolke hva kilden formidler

Å tolke hva kilden formidler (Kjelstadlis tredje punkt) når det gjelder læremidler, forstår jeg som å få klarhet i hva læremidlet bidrar med i læringsprosessen. Hva kunne læremidlet hjelpe elever og lærere med? Hva har vært hensikten med å utarbeide og ta i bruk akkurat det læremidlet som vi nå ser på? Målsetningen kunne f.eks. være å lytte ut ord, uttale fonemer, konstruere setninger eller fortellinger, eller det kunne være å aktivisere eleven til språklig samhandling. Til dels fortalte informantene om hvordan de tenkte når de brukte læremidlet. Til dels vurderte jeg dette med utgangspunkt i et vurderingsskjema (vedlegg 6). I dette har jeg forsøkt å ta stilling til kvalitet på produktet og dets språk, pedagogiske bruk og hvilke mål i læreplanen læremidlet kan hjelpe elev og lærer med. Læremidlene varierte fra å være tekstsider i andre fag, til lapper med ordbilder til spill og bildebøker. Å sammenligne kvaliteten var ikke entydig. For selv om en papirlapp er lite holdbar, er den praktisk

til det her- og –nå formålet den ble laget til. Samtidig kan en bokside være av god kvalitet rent fysisk, men være lite tilrettelagt språklig. Neste trinn var å lage et oppsummeringsark for hvert læremiddel, der bilde av eksempelet, referanseinformasjon, informantens uttalelser sortert etter tema og mine vurderinger er blitt samlet. Dersom flere informanter har oppgitt at de har brukt samme læremiddel, har deres uttalelser fått plass på samme oppsummeringsark.

Når hvert enkelt læremiddel var tolket, ble neste oppgave å se på samlingen som helhet. Jeg vurderte på hvilke måter dekker læremiddelsamlingen målene i læreplanen ”Norsk for døve” under overskriften ”muntlige tekster”. Læremidlene ble sortert i kategorier. De som forholdt seg til samme språkområde eller pedagogiske metode ble lagt i samme mappe. Det ble 11 mapper: Artikulasjon, lytting, fortellerstruktur, prosodi, syntaks, vokabular, bilde- og ordkort, spill, lesetekster, hjelpemidler og annet. Noen av mappenes innhold overlapper. F.eks. blir bilde- og ordkort brukt til både artikulasjon, lytting og vokabular. Etter å ha lagt læremidlene i mapper, importerte jeg dem inn i Nvivo, et tolkningsprogram for kvalitative studier. Ved hjelp av nodesystemet i programmet, kategoriserte jeg læremidlene på ulike måter på jakt etter ulike systemer i materialet. Jeg forsøkte å gruppere dem etter mål for ekspressivt eller impressivt språk, analytisk vs naturalistisk anlagte læremidler, og tidsbruk – om det er et overordnet læremiddel, blir brukt jevnlig eller sjelden. Jeg fant at noen pedagogiske metoder gikk igjen i flere av læremidlene.

5.6 Generaliserbarhet

Generalisering omhandler det å utvide beskrivelsen av den spesifikke situasjonen som er studert til også å gjelde personer eller situasjoner som ikke var med i undersøkelsen (Maxwell, 1992). Dette er spesielt problematisk i kvalitativ forskning. Mange mener at generalisering ikke er et godt uttrykk innen denne forskningstradisjonen, og bruker i stedet termen overførbarhet (Vedeler, 2000). I kvalitativ forskning er det viktig å gjøre godt rede for fremgangsmåtene som er brukt slik at andre forskere kan gjenta det samme eller tolke resultatene i lys av konteksten

en beskriver. For å kunne vurdere generaliserbarhet, må ha klarhet i hvordan informanter er valgt, hvordan opplegget er utført og hvordan analysen har skjedd. Dette har jeg forsøkt å gjøre rede for i avsnittene over.

Resultatene i undersøkelsen kan ikke generaliseres i statistisk forstand. Jeg kan ikke anta at alle norsklærere fr døve og sterkt tunghørte jobber på samme måte som de sju informantene, ettersom jeg ikke kan vite om utvalget var skjevt. Det var vanskelig å motivere informanter, og de som ønsket å delta kan ha vært spesielt opptatt av en viss form for undervisning. Samtidig representerte informantene ulike skoletyper og elevgrupper innenfor fagfeltet, noe som gir et bredt bilde av situasjonen for disse elevene. Håpet er at studien gir noe innsikt i dette hjørnet av faget ved å belyse det fra et nytt perspektiv. Kanskje resultatene kan gi inspirasjon til refleksjon over praksis og til utvikling av nye læremidler.

5.7 Etiske betraktninger

Å sikre at forskning blir gjort på en etisk forsvarlig måte er viktig. At forskningen er etisk forsvarlig vil si at det er gjort vurderinger av om det er akseptabelt og riktig gjennomført og at de involverte er behandlet med verdighet (Befring, 2007).

5.7.1 Å velge et interessant tema

Et av punktene til NESH (2006) virker med første øyekast banalt. For at forskningen skal være etisk, må temaet være *interessant og relevant* (NESH, punkt 1, 2006).

Imidlertid er dette en tanke som har slått meg noen ganger i løpet av månedene jeg har brukt på dette temaet. Er læremidlene til dette lille delemnet interessante? Finner jeg ut noe nytt eller visste ”alle” det fra før? Jeg mener at temaet er interessant for flere enn meg. Taleopplæring av døve er et hett tema, et sensitivt område for elevene og et vanskelig fag for pedagogen. Likevel opplevde jeg det som vanskelig å orientere meg i valg av læremidler til denne undervisningen. Å samle læremidlene og

erfaringene knyttet til dem, vil synliggjøre hva som finnes av muligheter og hvilke mangler som eksisterer på feltet. Mitt håp er at disse innsiktene skal gi et innblikk i undervisningen som foregår.

5.7.2 Personvern og vern av institusjonenes identitet

Et hovedpunkt i etikken er å ta vare på informantenes integritet. De skal vite hva de er med på, de skal være med frivillig og de skal kunne trekke seg underveis.

Informantene skal ikke kunne gjenkjennes, og opplysninger om dem eller andre som kommer frem i intervjuet skal ikke formidles videre (NESH, 2006, Befring, 2007). I dette prosjektet syns jeg at også skolene og skoletypene burde vernes. Miljøene er for små og gjennomsluktige til at avsløringer om eventuell dårlig eller ulik praksis burde bli kjent gjennom en slik studie. Sist, men ikke minst er det viktig å ta vare på tredjeparts personvern, i denne sammenhengen elevenes. I teksten omtaler jeg alle lærere i hunkjønn og alle elever i hankjønn.

For å ta vare på disse punktene, skrev jeg et brev til rektor og et til mulige informanter, der jeg gjorde rede for prosjektet. Vedlagt var et samtykkeskjema. Alle deltakerne underskrev denne, og noen lærere takket nei. For å ta vare på informantenes og deres arbeidssteders personvern, har jeg samlet alle læremidlene i en pott. Jeg har med vilje ikke sammenlignet skolene, ved å f.eks. si at hørseleksklassene hadde andre fremgangsmåter eller holdninger enn kompetansesenterskolene. For å ta vare på elevenes personvern, har detaljer ved læremidlene som kunne gjøre at elevene kunne ha blitt gjenkjent blitt endret eller byttet med et annet eksempel. F.eks. har jeg tatt bort elevers navnetrekk der disse var skrevet på læremidlet. I ett tilfelle var læremidlet laget med fotografier av elevene. Jeg valgte sider der elevene var ugjenkjennelige. For hvert læremiddel har jeg oppsummert informantens og mitt syn på et ark, som jeg kaller oppsummeringsark. Dersom flere informanter har omtalt samme læremiddel, har deres uttalelser kommet på samme ark. De har da blitt nummerert som informant 1, 2 og 3 etter når jeg skrev dem inn på arket, ikke etter om de var det første eller andre intervjuobjektet.

5.7.3 Å være upartisk

Å være upartisk i spørsmålet om språkopplæring av døve synes umulig. Min mening er at døve og sterkt tunghørte barn har behov for tegnspråk, samtidig som de ikke skal frarøves muligheten til å utvikle et mest mulig funksjonelt talespråk. Dette grunnsynet har påvirket mitt valg av tema, informanter og litteratur. Innenfor det valgte området mener jeg å ha forholdt meg så upartisk som mulig overfor informanter, skoletyper, opplæringsmetoder mm.

5.7.4 Egen feilbarlighet

Underveis i prosjektet har det skjedd en del store og små feil. F.eks. skrev jeg i brevene som ble sendt til rektorene: ” *I forbindelse med mitt masterprosjekt ønsker jeg å snakke med en til to lærere som har undervist i norsk for døve i løpet av de siste 3 årene. Det må gjerne være den /de lærerne som har hatt spesielt ansvar for artikulasjon, CI-oppfølgning el., eller en som underviser hele faget, dersom dere skiller dette*”. Da jeg skrev dette, mente jeg at disse to leddsetningene (taletreningslærer + undervise hele faget), skulle være sidestilte og likestilte. Jeg ville ha enten det ene eller det andre. Men etter tilbakemeldingene å dømme, kan de ha blitt oppfattet som satt i prioritert rekkefølge (helst taletreningslærer, men en som underviser hele faget om denne ikke finnes). I ettertid skulle jeg ønske at jeg ikke hadde skrevet den siste setningen. For å rette denne skjevheten, ble rekkefølgen på lærerroller endret i brevene som ble sendt ut i andre omgang. Noen andre feil er nevnt andre steder i teksten.

5.7.5 Konsekvenser for tredjepart.

Jeg oppfatter både lærere og barn som selvstendige subjekter. De har krav på å bli behandlet med verdighet. Det gjelder overfor informantene, men ikke minst når jeg tenker på mulige konsekvenser av taleopplæring av døve og sterkt tunghørte. Opplæring i muntlig norsk er et sensitivt område. Tidligere har man ikke syntes at

innsatsen har stått i forhold til utfallet, og innføringen av tegnspråk i skolene var en konsekvens av det (Moores, 1996). Teksten i L97 var soleklar på at taleopplæringen ikke skulle gå på bekostning av elevenes generelle læring. Dette er ikke nevnt i den nye læreplanen. Ved å fokusere på den møysommelige prosessen talespråkopplæringen er for døve og sterkt tunghørte barn, kan man stå i fare for å gjøre deres barndom til en treningstid der målet om å bli mer lik de funksjonsfriske i voksen alder går på bekostning av barndommens egenverdi – den frie leken, evnen til å lære om utallige emner, sport og kultur. Det ser jeg på som en farlig objekt-gjøring av barna. Samtidig mener jeg at det er viktig å bruke tid og krefter på talespråket for at muligheten til å delta i storsamfunnet skal bedres. I denne balansegangen håper jeg at prosjektet kan bidra til bedre kunnskap om egnede læremidler for utvikling av talespråk, samtidig som barnas øvrige behov blir ivaretatt gjennom et førstespråk som de har full tilgang til gjennom sin sterke fjernsans, synet.

5.7.6 Redelighet

Å være redelig innebærer å gjøre studien gjennomsigtig. Jeg har etter beste evne skissert mine fremgangsmåter slik at andre kan følge prosessen. Jeg har også vært nøye med å henwise til andres verk. Eventuelle mangler er ikke gjort med hensikt.

5.7.7 Respekt for andres åndsverk

I forbindelse med innsamling av materiale til denne studien, har jeg måttet forholde meg til at læremidlene jeg undersøker er åndsverk. Etter lov om opphavsrett til åndsverk av 12. mai 1961 nr. 2 har skaperen av et åndsverk opphavsrett til verket (Åndsverkloven, 1961). Det er kun forfatteren eller produsenten av læremidlene som har rett til å mangfoldiggjøre dem.

Det er to hensyn jeg måtte ta: Det første var under innsamlingen, det andre under skriving av denne teksten. Til det første punktet forholdt jeg meg til universitetets avtale med Kopinor (Kopinor, 2002). I følge avtalen kan bl.a. studenter kopiere fra

utgitt materiale til bruk i bl.a. forskning, så fremt de kopierer inntill 15% av verkene. Jeg har kopiert inntill 3 sider per verk, eller utvalgte bilder for å ta hensyn til denne avtalen.

Til det andre punktet forholder jeg meg til §22 og §23 i Åndsverkloven (1961). I følge §22 er det lov å sitere fra offentliggjorte verk. Et sitat er et utdrag fra en annen persons verk, der man tydelig tilkjenner hvem som har produsert det. Å sitere tekst er alminnelig, mens å sitere bilder kan være vanskelig ettersom det er vanskelig å ta et utdrag uten å krenke åndsverket. I henhold til §23 er det imidlertid lov til å gjengi kunstverk og fotografier i tilslutning til teksten i vitenskaplige og kritiske arbeider. Forutsetningen er at teksten ikke er av allmennopplysende karakter. Masteroppgaven er ikke allmennopplysende, men en del av en eksamen. Å benytte paragrafen gjøres vanskelig fordi oppgaven publiseres digitalt, men jeg mener at det kan aksepteres da den ikke er av ervervsmessig karakter (Åndsverkloven, 1961 §23 ledd 4). I eventuelle bearbeidelser av teksten til andre formål enn denne eksamen må fremstillingen av læremidlene vurderes på nytt.

6. Resultater fra undersøkelsen

6.1 Intervjuene med lærerne

I utgangspunktet er studien et kildestudium, og intervjuene ble utført i den hensikt å finne kilder. Som supplement til de konkrete læremidlene, ønsket jeg innsikt i lærernes holdninger til faget for å belyse valg og bruk av læremidlene. Informantenes uttalelser belyste på mange måter kompleksiteten i det å skape gode vilkår for hørselshemmede elevers språktilegnelser.

6.1.1 Lærernes usikkerhet om læremidler

Det viste seg å være vanskelig å motivere lærerne til å delta som informanter. Dette syns jeg var verdt å merke seg. Det rektorene sa at lærerne mente, var at læremidlene de brukte ikke var noe verdt. En rektor skrev

De syns ikke det er aktuelt å delta, da de i liten grad har utarbeidet eget materiell. Hilsen rektor (...).

Jeg prøvde å si at jeg ikke bare var interessert i egenprodusert materiell, men i hva de faktisk brukte, men da var svaret at de ikke jobbet ”sånn”. Jeg mente at noe måtte de da gjøre, og rektor var enig. Jeg måtte respektere avslaget, men ble forundret over at nesten alle rektorene sa omtrent det samme i første omgang. Alle informantene begynte intervjuet med å si at de ikke trodde de hadde noe særlig å komme med. En skrev en e-post der hun sa:

Jeg har svært lite å bidra med av læremidler. Jeg lager masse ark, klistrer og limer og forfatter, men det har ingen verdi for andre. Det dreier seg stort sett om øvingsoppgaver i norsk grammatikk skriftlig. I muntlig norsk bruker vi vanlige lærebøker, ulike trinn, ulike bøker, leter etter tekster over alt! (Informant D, mine understrekinger)

Informanten gir her uttrykk for at hun leter etter tekster fra mange kilder.

Et argument mot at lærerne ville stille til intervju, var at de ikke tok vare på de læremidlene de hadde brukt. I tillegg var det en del sykdom på skolene på denne tiden av året, noe som både førte til direkte frafall av mulige informanter og at de lærerne som var igjen hadde lite overskudd til å delta i oppgaver utenom undervisningen.

En annen årsak informantene oppga, var at "slikt arbeid" var mer vanlig på lavere klassetrinn enn de jeg har fokusert på. Det stemmer med at arbeid med lytte- og artikulasjonstrening er vektlagt i større grad i lavere trinn i læreplanen. Muntlige tekster er imidlertid et punkt gjennom hele skoleløpet. Som en informant sa da hun begrunnet hvorfor hun likevel stilte opp: "*Vi jobber jo hver dag. Noe må vi da gjøre*".

Usikkerheten knyttet til læremidlene kan tolkes på ulike måter. En mulighet er at lærernes behov for hjelpemidler ikke blir møtt. En annen er at deres kreativitet og kunnskaper om slik undervisning og valg av læremidler er aktivt i bruk, men uuttalt og ubevisst. Slik kunnskap kalles gjerne for "taus kunnskap" (Imsen, 1997). En tredje er at undersøkelsens metode er ukjent og de derfor var lite trygge på mine forventninger.

6.1.2 Lærernes holdninger til språkundervisning

Som nevnt under punkt 4.3, er det to hovedtilnærminger til språkundervisning, nemlig den 'analytiske' og den 'naturlige' tilnærmingen. Jeg ønsket å finne ut hva lærerne mente om dette. I intervjuene spurte jeg derfor om kommentarer til uttalelsen: "*A language is 'caught' through experience, not 'taught' through instruction*" (Lynas, 1994). Uttalelsen støtter en naturlig tilnærming til språklæringen. Ved å bruke en slik ensidig og velklingende uttalelse, håpet jeg å provosere frem tanker hos informantene. Samtidig var jeg redd for at den skulle virke ledende.

De sju lærerne jeg intervjuet hadde ulike kommentarer til uttalelsen. En informant var helt enig i uttalelsen. Dette ble bekreftet av måten hun beskrev mye av sin undervisning, som var basert på "dialogmetoden". Andre mente imidlertid at selv om

prinsippet var godt, var det dessverre ikke mulig for sterkt hørselshemmede når det gjaldt å lære et talt språk.

“Ja, takk begge deler.” De skal jo være med og oppleve, men for noen må bevisst trening til for å lære språket optimalt. (Informant A)

Det virker jo veldig riktig når du sier det sånn... men... Det er jo det som er problemet for disse hørselshemmede. At de stadig går glipp av de erfaringene som andre gjør seg. Derfor må de ha mer spesifikk opplæring. (Informant F)

To av informantene ble provosert over uttalelsen. De mente at det eneste språket en sterkt tunghørt kunne lære naturlig, var tegnspråk, og at å kun lære tegnspråk var uaktuelt. Derfor jobbet de iherdig for at elevene skulle tilegne seg nasjonalspråket, noe de mente fungerte.

Det blir jo et språk! Har han noe alternativ? (...) Men det er jo...Alternativet er jo at han er tegnspråkbruker fullt og helt. Og ikke tatt hensyn til talespråket. (Informant D)

Ei ga uttrykk for en behavioristisk innstilling til språksopplæringen. Hun oppfattet ”erfaring” som det å sanse noe. Hun tenkte at ved å kjenne etter hvordan munnstillingen kjentes ut for de forskjellige fonemene, ville elevene få erfaringer med dem. Denne informantens uttalelser vitnet om at hun så på språklæringen som en adferdsendring eller endring av vane.

Til sammen jobbet en lærer i hovedsak etter den naturlige metoden, de fleste med kombinerte løsninger, et par jobbet etter analytiske metoder mens ei jobbet med å endre adferd.

6.1.3 Læreres kommentarer til læreplanen

Lærerne kommenterte punktet ”muntlig norsk” i læreplanen norsk for døve og sterkt tunghørte ulikt. Det virket som at flere hadde lite oversikt over hva planen inneholdt og hvilke endringer som var gjort med Kunnskapsløftet. Andre konstaterte at de forsøkte å dekke alle læreplanens mål. Noen hadde mer nyanserte kommentarer. Flere ga uttrykk for at det var fint at mål for muntlige tekster var tatt inn i læreplanen.

Det er veldig bra å ha et eget punkt om mål for muntlige tekster. Da blir det ikke bare den enkelte lærers "syns og mene". Det sier noe om hvor jeg bør legge lista. (Informant A)

Tre av lærerne ga uttrykk for at progresjonen i læreplanens mål var vanskelige å forholde seg til. De mente at elevene er så ulike, at å sette generelle mål ikke var gagnlig. En av årsakene til dette var elevens "lyttealder", altså når han hadde fått CI. Det ble kommentert at å vente med å jobbe med f.eks. prosodi til mellomtrinnet var for sent, eller individuelt.

Samtidig er det jo enorm forskjell på de hørselshemmede, så det én kan i 1.kl kan en annen jobbe med i 10 kl. F.eks. "regulere stemmestyrke" er veldig individuelt. (Informant A)

Lærerne til de to elevene som hadde valgt §2:6 under tvil, var negative til å forholde seg til planen. Argumentet var at foreldrene ønsket at elevene skulle være del av et hørende miljø, og at de ikke ønsket å undervise på tegnspråk. Begge brukte tegn og tale, noe de ikke definerte som tegnspråk. Undervisningen ble lagt opp etter individuelle behov, heller enn etter læreplanen. Når jeg likevel regnet disse som informanter i prosjektet, var det fordi jeg vurderte at den læremiddelpraksisen de viste meg, like godt kunne passe til læreplanen for døve og sterkt tunghørte som spesialundervisning med utgangspunkt i den vanlige læreplanen. Den ene av lærerne gikk gjennom mange av punktene i planen sammen med meg, og kommenterte ved nesten alle punktene at, ja, dette jobber vi med:

"Det er jo helt tradisjonelle audiopedagogiske ting" (Informant E)

På den andre siden av skalaen, var lærerne til de mest tegnspråklige elevene ikke klar over at muntlige sjangere var en del av norsksplanen. To informanter leste setninger ut av norsksplanen, for så å kommentere at det hørte hjemme i tegnspråkfaget. Dette viser hvordan lærernes førforståelse påvirker dem når de leser planen.

Det ble også kommentert på at lærerne synes de hadde for liten tid.

Det er så stort lerret å jobbe med. Det blir ikke, det blir liksom ikke...Det er veldig mye man ikke rekke. (Informant C)

6.1.4 Lærernes opplysninger om pedagogisk tilrettelegging

Dette spørsmålet burde nok ha vært formulert annerledes, da informantene svarte nokså ulikt på det. Under dette punktet kom det frem ulik organisering av skoletilbudet, slik det er skissert under avsnitt 5.3.1, utvalg av informanter. Altså om elevene hadde heltid- eller deltidstilbud på kompetansesenter, bostedskole eller hørselsklasser. Dessuten kom det frem ulik organisering av norskfaget, med en eller to lærere, og det kom frem pedagogiske prinsipper, som bruk av ”dialogmetoden” eller bruk av Karlstadmodellen (Johansson, 2001). Fremstilling av disse opplysningene er gjort under andre overskrifter. I tillegg kommenterte noen at det var viktig å gjøre elevene oppmerksom på når det var talen som stod i fokus, og når det var lytting. De klarte ikke nødvendigvis å jobbe med begge deler på en gang. Flere jobbet med elevenes identitet og forhold til egen stemme og hørselshemming i tillegg til det språklige.

6.1.5 Lærernes motivasjon for å velge læremidlene

Det er veldig mange ulike argumenter for å velge læremidlene, og til dels motstrider eller utfyller de hverandre. Noen læremidler velges fordi de er systematiske og har muligheter for å registrere elevenes resultater og fremgang på en enkel måte (Syntrain (Plant, Neeb og Eriksen, under oversettelse), Karlstadmodellen (Johansson, 2001)). Andre læremidler motiverer ved at de er et avbrekk fra rutinene, skaper variasjon og mer aktivitet (spill, hinderløype). På den ene siden opplyser lærerne at noen læremidler velges fordi de utfordrer elevene (hørespill), andre fordi de er overkommelige eller gir en rask repetisjon (Stokkan og Jensen, 1994) . At læremidlet skal være lett å ta i bruk er også et argument (tavla), og flere av læremidlene er en del av hverdagens rutine (diktater). Fine bilder og tekster som er leselige for elevene står også høyt i kurs. For å være leselige for elevene, trenger vokabularet å være systematisk oppbygd med flere repetisjoner, og bøkene må ha interessante temaer for barna. Noen læremidler oppleves som morsomme eller med humor, andre som nyttige. Konkurransen motiverer elever, det samme gjorde et dataprogram. Det kanskje

mest pragmatiske motivasjonsfaktoren var at læremidlet var tilgjengelighet: å ha tilgjengelige bildebanker ble sett på som verdifullt, enten de valgte fra Karlstadmodellen (Johansson, 2001), 'Snakk om det! bildeordkort' (Hauge&Keeping, 2001) eller Syntrain (Plant, Neeb og Eriksen, under oversettelse).

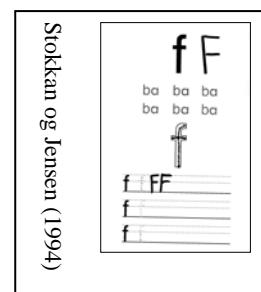
6.2 Læremidlene

Informantene brukte mange ulike læremidler. De fleste sidene ved språket som er beskrevet i avsnitt 4.3 er representert. I dette kapittelet skal jeg forsøke å presentere læremidlene systematisk. Målsetninger tatt fra læreplanen Kunnskapsløftet (2006) under overskriften "muntlige tekster" er satt i kursiv. Tendenser på tvers av disse kategoriene vil bli drøftet i neste kapittel. Referanseliste til læremidlene er i vedlegg 7.

6.2.1 Læremidler for å forbedre artikulasjon og lytte til enkeltlyder

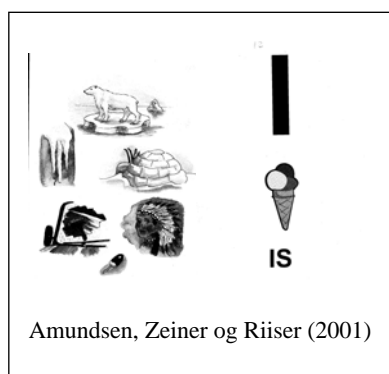
Informantene opplyste at de brukte noen læremidler til artikulasjonsforbedring og lyttetrening av enkeltlyder og stavelser. Læreplanen formulerer målsetningene på dette området som *"gjenkjenne, lytte ut og knytte språklyd til munnstilling, skriftbilde og håndalfabet"* (2. trinn) og *"lytte ut, avlese og forme språklydene på munnen, bruke de vanligste språklydene og konsonantforbindelsene"* (4. trinn).

Stokkan og Jensens (1994) bok "Taletrening for døve og sterkt tunghørte" ble omtalt. Lærerveiledningen til dette læremidlet opplyser om konkrete råd for etablering av enkeltlyder, ved hjelp av taktile tilbakemeldinger og beskrivelser av munnstillinger. I tillegg fokuserer Stokkan og Jensen (1994) på stemmekontroll, og anbefaler å drive med jevnlig bableøvelser til dette formål. I elevheftet presenteres en bokstav, som skal representere den lyden læreren skal hjelpe eleven etablere, sammen med bableøvelser. Elevenes bok er kjedelig, med få og dårlige illustrasjoner og ingen støtte for hvordan å jobbe med



mållydene. Bableøvelsene virker løsrevne. Senere i boka kommer små tekster som har fokus på lyden som er under etablering. Setningene har ingen sammenheng med hverandre. En sammenhengende tekst ville ha vært mer inspirerende. En lærer sa at selv om hun fulgte ”oppskriften” i lærerveiledningen, var det vanskelig for elevene å få til lyden.

En annen informant valgte å bruke en ”Min første lesebok” (Amundsen, Zeiner og Riiser, 2001) til samme formål, fordi den hadde illustrasjoner av ord som begynte



med samme forbokstav. Illustrasjonene var imidlertid ganske stiliserte og kjedelige. Problemet med å velge en slik bok, er at abc-bøker gjerne presenterer bokstavene i en rekkefølge som gjør det lett å lese lydrette ord (s-i-l-o...), heller enn etter lyder er gradvis vanskeligere å uttale (f- v- p- t + vokal). Bokvalget viser imidlertid noe av kravet som man har til en ny slik bok.

Dersom eleven ikke klarte å etablere lyden ved hjelp av slike forklaringer og arbeid foran speilet, beskrev lærerne at de kunne ta frem Smettes (1984) tegninger av munnhulen i profil. Disse ble ikke hyppig brukt, bare som supplement.

Flere av informantene hadde bilder knyttet til ”Lings lyder”, enten på et laminert ark, kort eller en tavle. Disse lydene sies å kontrollere at CI-en virker fordi de tapper ulike deler av apparatets frekvensområde. Lydene ble gjerne repetert i starten av hver treningsøkt, da med fokus på å høre lydene som ledd i apparatkontroll. De ble imidlertid også brukt som repetisjon på å uttale lydene.

Irene Johansson (2001) har også et opplegg for etablering av og øving på lyder. Hun fokuserer på stavelser, og har tegnet ”stavelsesgubber”. Disse ble brukt som stimuluskort ved lytte og artikulasjonsøving. Hun har også et sett ordkort der målllyden kombineres med alle vokaler slik at de danner meningsfulle ord som er mulig å tegne.

Lyttetreneringsprogrammet Auditrain (Plant, Neeb&Erikson, 2007) som egentlig er laget for voksne CI-brukere, har systematiske lister av minimale par der målet er å lytte ut om målllyden er til stede eller ikke. Dette ble også brukt av informanter i prosjektet.



Auditrain, Plant, Neeb og Erikson, 2007

Lesjonen 1.1 - initial [d]

1. NDN	DN
2. NDN	ND
3. N	I
4. NDN	DN
5. NAE	AE
6. NAE	EA
7. NDL	DL
8. NDL	ND
9. NDN	DN
10. NDN	ND
11. NDT	DT
12. NDN	DN
13. NDN	DN
14. NDN	DN
15. NDN	DN
16. NDL	DL
17. NDL	DL
18. NDL	DL
19. NDL	DL
20. NDL	DL

Flere brukte ordbilder for å støtte elevene i å uttale ord. De delte gjerne ordene opp i stavelser for å tydeliggjøre uttalen og rytmen i ordene.

Tradisjonen tro brukte lærere fremdeles speil for å hjelpe elevene med artikulasjonen, og broderiramme eller papir foran munnen for å øve på lytting uten munnavlesning.

6.2.2 Læremidler for å arbeide med vokabular og begrepsforståelse.

Lærerne viste frem mange læremidler til å jobbe med vokabular og begrepsforståelse. Disse læremidlene ble brukt for å nå målsetninger som *”lytte ut, munnnavlese, forstå og uttale vanlige norske ord og fraser fra skolehverdagen”* (4. trinn) eller *”avlese og benytte et ordforråd som dekker ulike emner og fag”* (10. trinn, Kunnskapsløftet 2006a). På 7. trinn finnes det en formulering om vokabular under mål for skriftlige tekster. Dette var et område som det virket som at lærerne var opptatt av. De anbefalte å ta utgangspunkt i *”de nære ting”*: Elevers og deres nærmestes navn, kropp, klær, mat, interesser som dyr, fotball eller historie, eller ord fra fagbøker i andre fag. I tillegg til enkeltstående ord, syns lærerne det var vanskelig og nødvendig å jobbe med norske uttrykk som ikke har direkte sammenheng med en konkret gjenstand, f.eks. *”han stakk av”*. Læremidlene var stort sett basert på ulike former for bildesamlinger. Bildene var utgangspunkt for å snakke om ting og deres navn på norsk, eventuelt kontrastivt med tegnspråk. Det fantes også eksempler på læremidler som fokuserte på begrepshierarkier og -nettverk.

Flere av lærerne brukte bilder fra pekebøker for småbarn, enten med enkeltstående bilder som i Kari Grossmanns (1999) *Pekeboka mi*, eller i mer komplekse myldrebilder. Dette er innholdsrike bilder, gjerne med et tema. Rundt kanten av bildet



Pekeboka mi, Grossmann
(1999)

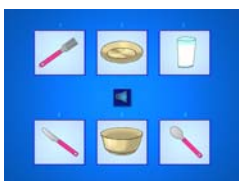


er enkelte av objektene trukket ut og satt ordbilde til.

Bildene danner utgangspunkt for samtaler. En lærer brukte ”plansjer”, laminerte kopier av Grossmanns sider slik at ikke elevene så at det var fra en barnebok. En annen lærer sa at hun tok kopier fra slike bøker og slettet ordbildene slik at elevene fikk i oppgave å skrive på rett navn. Slike bildebøker setter enkeltordene i en kontekst, og kan være med på å skape nettverk av begreper. De er veldig basale. De fokuserer imidlertid ikke på at ordene skal være mulig å uttale for en elev med uferdig artikulasjonskompetanse. En

informant sa at elevene likte disse bildene, og at de ikke opplevde arbeidet som for barnslig selv om pekebøkene var beregnet for småbarn. Bildene er gjerne fine og fargesterke.

En annen type bildesamling finnes i ”Snakk om det” tegnet av Keeping (2001). Dette er 300 bildekort i en eske som hører til en lærebok i norsk som andrespråk av Hauge (1999) med samme navn. Bildene er enkle, men tydelige og i fine farger. Bildene er sortert på ulike måter, men dette systemet brukte ikke informanten. Det finnes en veiledning med forslag til ulike måter å bruke bildebanken.



Kan høre, Haugen, Møller
kompetansesenter, 2006.

En tredje type bildebank, er CD-romen ’Kan Høre’ (Haugen, Hellan og Andersen, 2006), der eleven får spilt enten lyden som gjenstanden lager, ordet opplest, sagt med tegn eller bare munnavlesning. Når ordet er oppfattet, skal eleven trykke på et bilde eller ordbilde. Dette ble omtalt som

en motiverende arbeidsform. De talte ordene, munnavlesningsfilmene og tegnspråket er tydelig uttalt. Lydene som skal representere tingen er i noen tilfeller kunstige og lite gjenkjennbare.

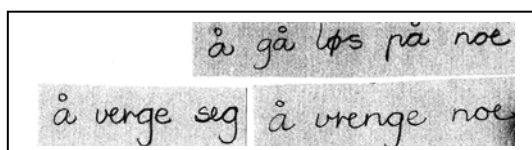
Et bildebasert lyttetreningsopplegg kalt Syntrain (Plant, Neeb og Eriksen, under oversettelse) ble også oppgitt brukt. Informanten hadde en preliminær utgave, da den ennå ikke er utgitt. Syntrain (Plant, 2002) i engelsk utgave fokuserer på rytme og betoning i ordene. Slik som læremidlet ble presentert, var det imidlertid kun en bildebank av urelaterte bilder. Håpet er at læremidlet i ferdig utgave vil møte behovet for fokus på ordenes prosodi.

Som avveksling eller motiverende tilnærming, nevnte en informant et spill som utfordret elevene til å både uttale ord og lytte til hverandres ytringer. Spillet het Maxi Villkatten (Educa, ukjent år), og gikk ut på å trekke et kort og lese opp ordbildet som stod på kortet. Så var det om å gjøre for deltakerne oppfatte hva som ble sagt, og å være førstemann til å finne bildet av gjenstanden på spillebrettet.

I tillegg til slike bildebanker, brukte informantene mange faktabøker og lettlestbøker som de lånte fra bibliotekene. Bøkene ble gjerne valgt ut i fra elevens interesseområde eller pensum i andre fag. Bildene i bøkene, bildetekster og faktabokser ble utgangspunkt for samtaler og ordlæring. Også læreboktekster og avisartikler ble brukt på tilsvarende måter, ved å finne en felles kontekst, snakke om emnet og velge ut aktuelle ord.

En informant hadde en annen kilde for velge nye ord. Hun hadde en liste over de 500 vanligste ordene som blir brukt i aviser ol. Listen var hentet fra en CD som fulgte med Klinkenbergs bok fra 2005: "Å bedre barns leseflyt". Disse ordene skiller seg fra det bildebaserte vokabularet, ved å være i hovedsak funksjonsord og småord. Ordene ble brukt som diktator i lyttetreningsseanser. Eleven skrev 50 ord per øvelse. Også lengre uttrykk ble valgt ut fra tekster og skrevet på flippover, tavler eller arbeidsplaner.

Mange lagde ordbildekort der de skrev ord eller uttrykk, med eller uten en tilsvarende tegning. Kortene ble brukt til å hjelpe elevene pugge ordene, eller lytte dem ut. Lærerne valgte gjerne et antall ord eller uttrykk fra



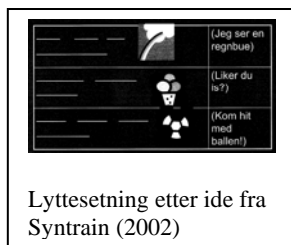
bildebanken, tekstene eller ordlista, som de skrev i en kolonne på tavla eller på ukeplanen som "ukas ord". "Ukas ord" ble gjerne repetert på flere måter. Noen elever fikk ark der de skrev ordet flere ganger, bokstaverte og uttalte det. Gloseprøver, der elevene ble bedt om å lytte ut og skrive ned det de hørte ble også brukt.

En annen måte å variere ordlæring på, var ved såkalte "alfacats". Informanten lagde alfabetiske lister over ord i samme kategori (appelsin, banan, "citron", daddel, eple, fersken...). Disse ble brukt til bl.a. lytting.

En lærer presenterte en metode som har som mål å hjelpe elevene til å bevisstgjøre seg begrepers hierarki og kjennetegn, nemlig et ordkart. Dette ble hentet fra en bok ved navn Lær å lære, som jeg ikke har funnet referanse til. I kartet plasseres målbegrep, over- og underbegrep og kjennetegn i et fast skjema. Å samtale om hvilke situasjoner som utløser bestemte følelser og skrive setninger om det var en annen måte å jobbe med begrepshierarkier knyttet til følelsesord.

6.2.3 Læremidler for å jobbe med setninger

Målsetninger om korrekt setningsstruktur er mangelvare i læreplanen under muntlige tekster, men er beskrevet under skriftlige tekster. Særlig det å lytte til større enheter enn lyd og ord mangler i læreplanen. Dette er imidlertid noe som jobbes med i de skolene jeg har besøkt.



Til dette formål brukes ofte egenproduserte setninger, som gis som lyttediktat. I læremidlene Auditrain (Plant, Neeb og Eriksen, 2007) og Syntrain (Plant, 2002) legges det opp til lyttesequenser basert på ferdige setninger. I Syntrain er setningene knyttet til bildemateriell. Et forslag herfra var å ha

en strek for hvert v ordene som skal lyttes ut, for at det skal bli lettere å høre hva som blir sagt. I Auditrain (2007) stiller eleven et spørsmål som læreren svarer på. Eleven må da klare å høre svaret. Informanten mente setningene i Syntrain (Plant, Neeb og

Eriksen, under oversettelse) var for kompliserte for hennes elever, så hun laget setninger selv med utgangspunkt i materiellet som foreligger.

Å bruke leseopplæringsbøker med enkel setningsstruktur og lettlestbøker som forbilder for god setningsdanning var vanlig. En informant brukte bokserien ”Vi kan lese” (Haugstad, 2003), som hun mente hadde godt oppbygde tekster, med godt ordtilfang. Illustrasjonene til teksten var nært knyttet til tekstens innhold.



Johansson (2001) hadde et system for å hjelpe elever forme riktige setninger. Det var et subjekt – verbal – objekt system der bilder av personer og dyr ble trykket på røde sirkler, ordbilder av verb på trekantene og bilder eller ordbilder på firkantene. Elevene skulle lage setninger av disse kortene. Informanten hadde i tillegg laget kort for preposisjoner og adjektiv. S-v-o setninger er svært grunnleggende for språket vårt og en god ting å lære, men dette systemet er svært enkelt og tar lite hensyn til kompleksiteten i språket. Likefullt var det eneste systematiske opplegget for slik setningsbygging.

En annen variant som ble presentert var såkalte setningsmatriser, der informanten hadde laget kolonner med ord som kunne settes sammen til varianter av setninger. Elevene skulle både lytte og si disse setningen (f.eks. to hvite sauer sover). Her er det rom for å øve på morfologiske bøyningssystemer, men dette ble ikke kommentert av informanten.

en	svart	hund	sitter
to	hvit	katt	ligger
tre	brun	sau	står
fire	gul	fisk	sover

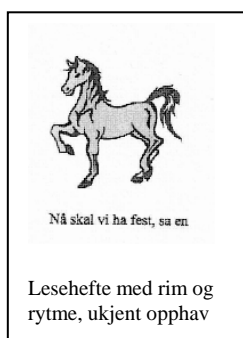
Setningsmatriser,
lærerprodusert

En informant jobbet med preposisjoner. Som læremiddel brukte hun en oppgave fra Språkverkstedet (1999) kalt Kommunikasjon. Det er et laminert bilde. En tegner en strek over bildet og beskriver til en annen hvor streken går. Hun hadde også noen bildekort fra Johansson (2001) som var til å øve preposisjoner. Disse synes å kunne fungere etter hensikten.

6.2.4 Læremidler for å jobbe med ord- og setningsprosodi

Disse læremidlene ble brukt til å nå målene i læreplanen ”*regulere tonehøyde og stemmestyrke, med ord- og setningsrytme*”, ”*reprodusere rytme og betoning i enkeltord og vite hva stemmemodulering kan benyttes til*”, ”*regulere en samtale ved setningsmelodi, betoning, stemmeleie, pauser og kroppsspråk*” (7. trinn), ”*forklare på norsk eller tegnspråk hvordan rytme, stemmestyrke og intonasjon kan bidra til språklig innhold*” (10. trinn).

Lærerne oppga få læremidler for disse målene. For rytme i ord, var å klappe eller tromme stavelser i ord en gjenganger. På samme måte bruke lærerne gjerne hånda til å ”dirigere” sterkere og svakere stemmestyrke, og til å tegne setningsmelodien i lufta.



En informant hadde et lesehefte med mange setninger (8 per ark) i samme rytme, og med rim. Disse setningene kunne brukes til å øve på en fast setningsmelodi. Setningene var som små gåter, og hadde litt humor.

En informant hadde en grunntoneindikator, men kunne ikke å bruke den.

Det eneste læremidlet som eksplisitt var laget for å øve på melodi, var Irene Johansons (2001) tegninger av to dyr med en ”vei” i mellom. Eleven skal synge en melodi som tilsvarer bevegelsen i veien (rett bort, stigende eller fallende).

Tegningene var imidlertid beregnet på yngre barn.

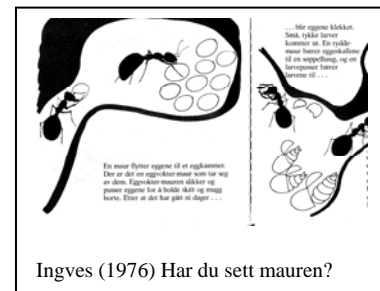
Dersom Syntrain (Plant 2002) oversettes på en god måte, vil den kunne møte et behov for å jobbe med ordenes betoning, rytme og kanskje tonem i tillegg til artikulasjon og betyding.

6.2.5 Læremidler for å jobbe på tekstnivå

Noen av læremidlene som ble presentert, var for å støtte elevene i å lytte til eller uttrykke seg i større tekstsekvenser. For å kunne snakke med hørende, må man kunne

lytte til og si mer enn enkeltord, men eksplisitte målsetninger på dette feltet mangler i læreplanen. Sjangerrelaterte målsetninger presenteres i neste avsnitt.

Auditrain (Plant, Neeb og Eriksen, 2007) har en oppgave som heter Speech tracking, der læreren leser fra en tekst valgt av læreren. Eleven skal gjenta ordrett det hun leser. Lærere brukte f.eks. bildebøker eller diktatsetninger fra en norsk bok av eldre årgang til denne oppgaven. Oppgaven vil variere i kvalitet etter hvor tilpasset teksten er eleven. En kan lure på hva det gjør med elevenes litterære opplevelse å skulle gjenta ordrett.

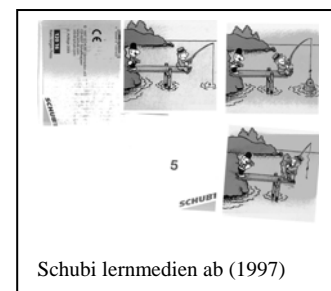


Ingves (1976) Har du sett mauren?

En annen lærer fortalte at hun leste fra enkle leseopplæringsbøker uten tegn, mens elevene skulle la fingeren følge teksten i sin bok ved å høre bl.a. rytmen og prosodien i teksten. Dette gjorde hun i hel klasse.

En lærer hadde brukt en lydbok med tekst som lytteoppgave. Elevene var veldig motivert og hørte teksten flere ganger til de klarte å følge med i boka. Læreren sa at det var viktig å finne en lydbok uten musikk og bakgrunnslyder, da disse var forstyrrende, men hittil hadde de ikke funnet noe slikt. Det var nyttig for de sterkt tunghørte elevene å øve seg på å høre ukjente stemmer.

For å hjelpe elevene å skape tekster med bedre koherens, var det flere som brukte ulike tegneserier. Enten "Adam og Prikken" fra Vikhovtrykk, eller et sett fortellerkort fra Schubi (1997). Seriene fra Schubi har et humoristisk preg og fine farger. Andre opplyste at de brukte bildebøker uten tekst til å inspirere barna til å skape fortellinger med mer kompleks handling.



Schubi lernmedien ab (1997)

En lærer beskrev i tillegg at hun lagde en hinderløype, og ga eleven instruksjoner om hvor han skulle gå. Eleven måtte lytte ut setningene hun ytret, forstå dem og utføre dem. Alternativt kunne han instruere læreren. Tilsvarende øvelse fantes også i

språkverkstedets spill ”kommunikasjon”, da med tusj på et laminert bilde. Disse oppgavene øver både på tekstnivå og ordnivå.

6.2.6 Læremidler for muntlige sjangere

Under muntlige tekster presenteres en hel del mål for muntlig sjangerkunnskap. Læreplanen åpner for å kunne bruke norsk som formidlingsspråk, men krever det ikke i gruppeundervisning. Legg merke til forskjellen mellom det første målet der det står ”norsk og tegnspråk”, mens det på høyere klassetrinn står eller. Det gjør det mulig å tilpasse denne delen av opplæringen til den enkeltes forutsetninger. Målene er å ”delta i kommunikasjon og samhandling med andre på norsk og tegnspråk” (4. trinn), ”stille spørsmål og gjøre seg forstått i møte med hørende og døve”, ”opptre i ulike språkroller gjennom rollespill, drama, opplesning, intervju og presentasjoner”, ”lytte til og vise respekt for andre oppfatninger og standpunkter og uttrykke egne standpunkt på norsk eller tegnspråk” (7. trinn), ”uttrykke egne meninger på norsk eller tegnspråk i diskusjoner og vurdere hva som er saklige argumenter”, ”planlegge og gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner og rollespill på norsk eller tegnspråk” (10. trinn).

I arbeid mot disse målene er det lett å se at naturalistiske metoder kan få større plass.



Den kanskje viktigste arbeidsformen under dette punktet var samtalen. Slik kunne elevene lære turtaking, begreper, setningsstrukturer og tekstkompetanse gjennom samtaler mellom elev og lærer også på andrespråket norsk. Som inspirasjon til dette, opplyste lærerne at de brukte faktabøker, fagtekster, TV-program og avisartikler. En lærer hadde fortalt fra, vist en episode fra og satt i gang samtaler rundt NRK-programmet Dyrisk. Lærere brukte avisa Klar Tale eller artikler fra andre aviser. Når lærerne valgte avisartikler, så de etter tekster som kunne være interessante for elevene, eller som var aktuelle.

Elevene deltok også i fagpresentasjoner etter gruppearbeider. Andre fortalte at de pleide å la elevene lære små dikt utenat som kunne fremføres for klassen eller foreldrene. Et sted hadde de lært seg det lokale fotballagets sang og fremført dette for foreldrene.

Når ikke flere læremidler blir presentert under dette punktet, kan det være fordi ikke lærerne ikke tenkte på elevenes presentasjoner som egne læremidler i norsk muntlig, men heller arbeidsformer. Det er også mulig at de tenkte på slike sjangere som del av tegnspråkfaget eller andre fag. Dessuten spurte jeg i mine brev om hva de gjorde for å forbedre elevenes muntlige norsk, og disse punktene i planen er kanskje i større grad å ta i bruk elevenes muntlige norsk i den grad de har evne til det.

6.2.7 Ulike former for læremidler

Læremidler ble laget av lærere, plukket fra ulike kilder og fra undervisningsmateriell. I dette avnittet utdypes det noe.

I læremiddelsamlingen er det noe som er produsert av informanten eller andre lærere. Av dette er det meste eksempler på slikt som blir til like før eller i løpet av undervisningen. Det virker f.eks. som at det er vanlig å klippe til små lapper og skrive ord som skal læres på dem. Noen delte ordene i stavelser. Det var også nokså vanlig å lage rekker med ord eller setninger til lyttetrening. Av mer permanente læremidler, var en whiteboard med fast påskrevne artikulasjonsøvelser og en flaske med et rør i som bruktes til å trene musklene i åndedretsorganene. Dessuten lagde en lærer et fotoalbum som var utgangspunkt for samtaler med elevene om fellesopplevelser. Noen læremidler eksisterer bare i undervisningssituasjonen, hinderløypa var et eksempel på det. Læreren fortalte at hun la ting utover rommet, og ba eleven om å gå forbi stolen, over bordet og til høyre for pennalet etc. På den måten øvde de både på å lytte, spørre når han ikke oppfattet, ta i mot og utføre beskjeder, og å lære begreper som preposisjoner og substantiv.



Andre læremidler var hentet fra ulike medier. Dette gjelder tekster fra bilde- og faktabøker, avisutklipp, lydbok og TV-program. Disse var ofte utgangspunkt for samtaler. Det ble også valgt ut ord og uttrykk fra tekstene som var ukjente for eleven. Disse ble øvd på på forskjellige vis for å øke forståelsen av teksten og for å øke ordforrådet. Disse tekstene varierer selvfølgelig i stor grad. Lærerne velger dem gjerne ut fra tilgjengelighet, interesser hos elevene og aktualitet.

Noen læremidler ble brukt som avbrekk fra de sedvanlige øvelsene. Informantene fortalte om ulike spill. Kortspillet ”fisk”, der elevene må be om å få ulike kort og oppfatte hva kameratene ber om, ble spilt. Maxi Villkatten er allerede nevnt. Det var flere som brukte ulike lyttespill, f.eks. et som het Leke gjemsel (Ravensburger 1989). Flere informanter opplyste om at lyttetreningsprogrammet ’Kan Høre’ (Haugen, Hellan og Andersen, 2006) var motiverende for elevene og at lærere både i mellomtrinn og ungdomsskole brukte det som ”gulrot” etter mer kjedelige oppgaver.

Den siste typen læremidler, var utgitte læremidler beregnet for undervisning. Disse innbefattet lærebøker i ulike fag, forskjellige systemer av bildekort, opplegg laget for lyttetrening og forslag til arbeidsmåter skissert i lærerveiledninger. Lærebøker i ulike fag ble, når det gjaldt målsetninger for muntlig norsk, brukt som utgangspunkt for samtaler og vokabularøvelser. Bildekortene ble brukt til å jobbe med vokabular, setningsdanning og fortellerstruktur. Oppleggene for lyttetrening var systematisert for øving på fonemer i kontekst, setninger, ord og tekster. Lærerveiledningene foreslo tankekart, ordkart og hadde en liste med de 500 vanligste ordene.

6.2.8 Manglende målsetninger i læreplanen

De viste seg at lærerne brukte læremidler som ikke tilsvarte målformuleringer i læreplanen. Dette gjaldt i stor grad lyttetrening av større enheter enn ord og til ikke-språklig materiale. Det gjaldt også fenomenet språklig bevissthet. Lærere brukte også enkle sanger. Det finnes heller ingen målsetninger som krever grammatisk rett muntlig norsk, med mindre det er en del av å formidle et budskap med sammenheng

og presisjon. Det siste område jeg vil nevne er arbeid med å utdype forståelse av og hierarkier av begreper.

6.3 Kvalitetsvurderinger av læremidlene

Å vurdere kvaliteten i læremidlene var ikke entydig. Selv om kvaliteten på et ordbildekort er dårlig, oppfyller det hensikten på en tilfredstillende måte. Tilsvarende gjelder avisutklipp, som er forgjengelige og ikke nødvendigvis har tilpasset tekst, men som fyller kravene i der- og- da- situasjonen.

De fleste bildene i de ulike bildesamlingene var tilfredstillende for å hjelpe elevene forstå hvilket ord læreren ønsket og motivere elevene til å arbeide. Noen bilder fylte hele kortet, andre hadde bakgrunnsfarge, men det gjorde ikke stor forskjell i brukbarheten. Jeg har ikke sett nøye nok gjennom alle bildesamlingene til å vurdere om kjønnsbalanse og fremstilling av minoritetsgrupper var ivaretatt på en god måte. Bildene jeg har sett har ikke virket støtende, men heller ikke spesielt inkluderende. Få av bildene var så gode at de innbød ungdommene til å identifisere seg med dem.

Noen læremidler var barnslige, som ABC-bøkene og deler av Johanssons (2001) opplegg, andre var rettet mot voksne, som Auditrain og avistekster. Det var lite som var rettet mot aldersgruppen.

De aller fleste kortene hadde spillkort-kvalitet eller pappkvalitet som tilfredstilte at de ikke skulle bli slitt. En del kort måtte utarbeides av læreren, og laminering av kortene gjorde at de virket mer ”skikkelige”. Noen læremidler bar preg av å være kopier eller utskrifter, noe som er lite solid.

Få av læremidlene var beregnet til å sette i gang egenaktivitet uten lærerens tette oppfølging, og få innbød til samarbeid mellom elever. Læreren avgjorde ofte når elevens prestasjoner var gode nok, slik at hun agerte som en slags fasit. Noen læremidler var mer problemløsende, i det læreren og elevene sammen skulle utarbeide et ikke ferdigdefinert resultat.

Jeg mener at 'Taletrening for døve og sterkt tunghørte' av Stokkan og Jensen (1994), som er en av få læremidler utviklet til formålet, ikke tilfredstiller krav til pedagogisk og estetisk utforming. Dessverre er den alene om å være en bok som møter behovet for systematisk gjennomgang av fonemene i norsk.

Alt i alt hadde jeg lite å utsette på kvaliteten på hvert enkelt læremiddel. Når det gjelder helheten i samlingen, oppleves de enkelte læremidlene å ha liten systematisk sammenheng med hverandre, noe som kan tenkes å påvirke den helhetlige oppfatningen av fagets verdi i skolehverdagen.

Ser vi på læremiddelsamlingen som helhet, var det få overlapp mellom informantene. Ingen læremidler ble opplyst brukt av alle informantene. Læremidler som ble brukt av flere enn en lærer, var 'Kan Høre' (2006), et dataprogram for lyttetrening, 'Taletrening for døve og sterkt tunghørte' av Stokkan og Jensen (1996), Schubi fortellingskort (1997), "Lings lyder" ordkort som kontrollerer CI-en, lyttesetninger, å klappe stavelser og bildebøker. Dessuten brukte mange muligheten for å jobbe med muntlig norsk i andre fag, gjennom å snakke om tekstene og lære noen av ordene også på norsk. I tillegg til å finne egnede bilder og tekster fra ulike kilder, ble noen læremidler laget selv. Egenproduserte læremidler var likevel i mindretall i samlingen. Utvalget læremidler kan ha vært noe skjevt, ettersom enkelte lærere sa at de lagde ting uten å ta vare på dem. Likefullt mener jeg at egenproduserte læremidler ikke dominerte. De selvlagde læremidlene var gjerne knyttet til her – og – nå situasjonen, og var ofte av en type som vil bli produsert uansett hvor gode ferdigstilte læremidler som finnes (f.eks. ordbildekort). Noen av de andre læremidlene som ble brukt krevde mye arbeid å ferdigstille. Dette gjaldt i stor grad Irene Johanssons (2001) materiale, men også Auditrain (2001) som må lastes ned og trykkes.

7. Hva sier læremidlene om undervisningen i muntlig norsk for døve og sterkt tunghørte?

7.1 Kan læremidlene si noe om undervisningen?

Tema for prosjektet var å studere læremidlene som brukes i undervisningen av muntlig norsk for tegnspråklige elever, og bruke dem som en innfallsvinkel for å studere undervisningen som de er en del av. Har jeg så funnet det mulig å si noe om undervisningen ved hjelp av læremidlene? Jeg vil her gi et par eksempler.

En lærer opplyser å ha brukt en ordparliste fra Auditrain (Plant, Neeb og Erikson, 2007). Målet i oppgaven var å øve på å høre forskjell på om ellers likelydende ord hadde fonen /s/, som i "le" og "les". Auditrains lister inneholder 20 slike par med målllyden i fremlyd og 20 i utlyd før den begynner med et nytt fonem. For å kunne jobbe med dette, antar jeg at en elev og en lærer sitter på et relativt stille sted, gjerne overfor hverandre slik at lyden nå begge ørene like godt og at det er mulig å munnnavlese dersom det er et mål. Læreren eller begge har listen foran seg. Læreren sier et av ordene, og eleven krysser av for hvilket ord han har hørt og/eller gjentar ordet. Læreren vurderer om eleven har svart rett og gir 0 eller 1 poeng. Etter å ha gått gjennom listen, får så eleven vite hvor mange poeng han har oppnådd og om det var annerledes enn forrige gang. Ut fra dette kan jeg slutte at læreren har mye av styringen med hva som skal oppnås i sekvensen, og når målet er nådd. Det er lite rom for kreativitet og eller konstruksjon av egen læring. Samtidig er muligheten for at eleven opplever mestring stor, fordi oppgaven er avgrenset og tilbakemeldingene tydelige.

En annen gang bruker læreren en avisartikkel. Jeg kan anta at læreren forteller innholdet i teksten, leser det opp eller leser det sammen med elevene. Etterpå ber hun elevene om å gjenfortelle, kanskje på tegnspråk. Så kan de diskutere saken og om de har andre eller lignende erfaringer i gruppen eller på tomannshånd. Læreren kan i

diskusjonen oppfordre elevene til å bruke norsk. Har de liten kommunikativ norskkompetanse, kan de velge ut ord fra teksten som de øver på.

Over ser en to eksempler på læremidler som fremmer ulik tilnærming. Læremidlets egenart forteller om sannsynlig organisering av undervisningen, og om hva slags metodikk den fremmer. Jeg mener at dette viser at jeg kan bruke slike slutninger til å si noe om den undervisningskonteksten som læremidlene er en del. Samtidig må jeg ta noen forbehold.

En innvending mot dette er at en kreativ lærer finne på å bruke ordlisten på en annen måte. Det er enda mer tydelig at det finnes ulike tilnærminger til artikkelen. Dette var også noe av hensikten med å utvide kildestudien med intervjuer. I intervjuene antydte lærerne hvordan de brukte læremidlene, slik at jeg fikk ytterligere holdepunkter for å konkludere om praksis.

Det kan også innvendes at undervisningssituasjoner alltid vil inneholde langt mer enn det som kommer frem ved hjelp av læremidlene og kommentarene knyttet til dem. Relasjonen mellom aktørene, oppdragelsesaspekter og muntlige komponenter vil ikke komme frem. Dette er sider ved undervisningen som ikke dekkes av denne studien.

En siste innvending er at selv om man kan slutte seg til hvordan det enkelte læremiddel brukes, har jeg ingen holdepunkter for forholdet mellom dem. Samme lærer kan bruke både Auditrain og avisartikler, og min undersøkelse sier ingen ting om hvor mye tid som brukes til hver av dem. Eleven vil sannsynligvis oppleve en undervisningssekvens veldig forskjellig om han bruker en halv time på å Auditrain og ti minutter på avisartikkelen eller om forholdet er omvendt. Det samme gjelder på et annet plan, om muntlig norsk er en stor eller mindre del av helheten i norskfaget. Settes det av 20 minutter i uka eller integreres krav om muntlige norskferdigheter i store deler av undervisningen?

Tross disse forbeholdene vil jeg konkludere med at læremidlene kan gi oss holdepunkter for å si noe om undervisningen i det aktuelle delfaget. Jeg vil nedenfor drøfte noen av de tendensene som har kommet frem gjennom undersøkelsen.

7.2 Hva sier læremidlene om undervisningen?

7.2.1 Lærerens valg står sentralt

Det mest slående når en ser på læremidlene som ble samlet inn i undersøkelsen, er at det ikke er noe overordnet læremiddel som ivaretar helheten i undervisningen av muntlig norsk. Det er ingen av informantene som viser til at et overordnet norskverk har bidratt til å nå disse målene, og de presenterte heller ikke noe læreverk i delemnet muntlige tekster som dekker pensum. Ingen opplyser å ha brukt tilleggene som ble utarbeidet etter L97, og ingen har brukt de ”multifunksjonelle læremidlene” som Utdanningsdirektoratet støttet utviklingen av (2003). Læremiddelsamlingen viser at lærere jobber med muntlige tekster med støtte i mange ulike hjelpemidler. Noen læremiddelteoretikere har vært opptatt av at valg av læremidler kan ha en strukturerende og formende virkning på undervisningen (bl.a. Selander og Skjelbred, 2004). Et spørsmål en kan stille er hva som strukturerer undervisningen når et overordnet læremiddel mangler. Er det læreplanen, elevenes behov, lærerens behov eller tradisjon? Det kan selvfølgelig være en kombinasjon, men undersøkelsen peker på lærerens betydning forsterkes når et overordnet læremiddel mangler. Det sier noe om at lærerens valg i undervisningen står sentralt.

7.2.2 Fordeler og ulemper med mangel på overordnet læremiddel

Å mangle overordnede verk kan bety at lærerne har liten støtte i å utforme et helhetlig og strukturert undervisningsopplegg (Selander og Skjelbred, 2004), men det kan også bety at de har større frihet til å bruke sin profesjonelle refleksjonskompetanse til å utvikle helhetlig undervisningen tilpasset til de elevene de har ansvar for (McGrath, 2002, Klette, 2007). Det kan også hjelpe lærerne til å forholde seg direkte til læreplanen i stede for å stole på at læremiddelprodusenten har oppfylt læreplanens krav. En fare er at lærerne bruker uforholdsmessig mye tid på lete frem læremidler i forhold til å forberede hvordan de skal presenteres eller vektlegges. Det kan også føre til en ”vi tar det vi har” –holdning som gjør at lærerne gjennomfører undervisning

som de ikke nødvendigvis står inne for, fordi de har for lite overskudd til å stadig skape optimale løsninger.

Mangelen på helhetlige læremidler kan være noe av grunnen til lærernes følelse av å ikke ha ”noe spesielt” å presentere. Ved å ikke ha noen å støtte seg til, kan de få følelsen av å ikke strekke til, å ikke mestre situasjonen. På samme måte som at det er viktig at læremidlene gir elevene følelsen av å mestre sin egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2003), kan det være viktig å gi lærerne følelsen av å mestre sin undervisning. Et par informanter reflekterte over det store ansvaret det var å skulle ta avgjørelser om elevens språkutvikling. De står kanskje mer alene enn om de hadde et læreverk å støtte seg til.

Ferdigstrukturerte læremidler kan, på den andre siden, gjøre undervisningen mindre aktuell og interessant enn den som oppstår i dialog mellom lærer og elever. For å gjøre undervisningen aktuell var det flere av informantene som brukte mediene som kilder. De brukte også biblioteket aktivt, i det de valgte ut bøker som de håpet skulle fenge elevene på en slik måte at de fikk opprettet en dialog. Ved å velge aktuelle tekster innenfor elevenes interesseområde, skapte de et behov for kommunikasjon og en arena for nye ord og begreper. Tilsvarende tekster presentert i en lærebok ville ikke nødvendigvis skape det samme engasjementet hos verken lærer eller elev, fordi deres aktualitet og spontanitet ikke ville være den samme.

Interessene til elevene virket ulike. Et sted snakket læreren om at dyr stod i fokus, et annet sted fotball, et tredje sted historie, geografi og natur. Alle disse emnene er vanlige interesser hos barn i denne alderen, emner det er naturlig å omtale i generelle læremidler. Samtidig finnes det mange andre mulige interesser. Fordelen med å finne egne læremidler til det enkelte barn, er at læreren kan sørge for at alt hun bruker er rettet mot elevens interesser. Dessuten endrer samfunnets oppfatning av hva som er aktuelt seg raskt. Ved å bruke autentiske tekster sørger læreren for å omtale dagens helter i stedet for fjorårets.

Utdanningsdirektoratets undersøkelse (2005) viste at lærerne kun brukte de læremidlene som ble utarbeidet til L97 som tillegg sammen med mange andre læremidler. Dette kan vise at lærere til døve ikke har tradisjon for å jobbe etter et enkelt læreverk, slik inntrykket er at det er i mange lokale skoler. Det kan bety at lærere ikke ville ta i bruk mer helhetlige læremidler om de ble produsert. Det er vanskelig å tenke seg et læreverk som er brukbart i alle de mange variantene av organisering som finnes for elever som får sin opplæring etter §2:6 i opplæringsloven (Opplæringslova av 1998), altså hel-og deltidsløsninger i bostedsskole, hørselklasser og kompetansesenterskoler, og elever med alle varianter av språkbeherskelse.

En fordel ved å utarbeide et læreverk i norsk for døve, ville vært å integrere muntlig norsk med resten av faget. Et inntrykk fra læremiddelsamlingen er at muntlig norsk ofte foregår i en-til-en undervisning eller løsrevet fra andre oppgaver. Dette er ikke entydig, i det lærerne også jobber med muntlig norsk som ”drypp” gjennom hele skoledagen i de fleste fag. Individuell undervisning ble begrunnet med elevenes sjenanse overfor andre elever, behovet for stillhet når en øver på å lytte og behovet for å tilpasse opplæringen. Dette er relevante begrunnelser, men man kan argumentere for at det ville normalisere den typen arbeid om den var beskrevet i et verk som elevene brukte på andre måter. På den annen side kan man innvende at slik læremidler ville føre til en mindre tilpasset undervisning.

Som en oppsummering, ser vi at å ikke ha overordnede læremidler fremmer tilpasset opplæring og undervisningen kan legges nær elevenes interesser. Det fremmer også lærernes selvstendige valg av undervisningspraksis. Samtidig er det fare for at det blir lite systematikk i undervisningen, og at lærerne bruker mye av forberedelsestiden sin på å lete frem materiell heller enn på hvordan å legge frem stoffet for elevene.

Dessuten kunne et overordnet verk i norsk for døve og sterkt tunghørte hjelpe lærerne integrere disse målene i den vanlig undervisningen på en måte som gjør at målene alminneliggjøres. Dessuten kan det være at tekster funnet på ulike steder ikke er tilpasset aldersgruppen.

7.2.3 Peker læremidlene mot bestemte metodiske fremgangsmåter?

Jeg mener at det går an å plassere flesteparten av læremidlene mine informanter oppga i to hovedkategorier. Jeg har valgt å kalle kategoriene for ”hør-pek-si” - strategien og ”ta -en -tekst -og -snakk -om -det” -strategien.

Hør – pek – si - strategien går ut på at læreren har noe tekst eller noen bilder som blir vist frem til eleven. Læreren sier noe, eleven forventes å lytte og oppfatte det som er sagt, vise hva som er hørt ved å peke til bildet eller teksten, og så forsøke å gjenta det som er sagt. Eventuelt modelleres det ikke først, men eleven leser teksten eller sier hva som er på bildet uten annen støtte. I en siste variant lytter og peker eleven uten å gjenta. Disse tre variantene har jeg valgt å sette inn under samme navn. Både på lydnivå, ordnivå, setningsnivå og tekstnivå jobber lærerne etter denne metoden. Den omfatter både lytte- og taletrening, selv om komponentene kan vektlegges i ulik grad.

En stor andel av læremidlene presentert i undersøkelsen kan plasseres i hør – pek – si – kategorien, bl.a. hele Karlstadmodellen (Johansson, 2002), Auditrain (Plant, Neeb&Erikson, 2007) og Syntrain (Plant, under utarbeidelse på norsk), Kan høre (Haugen, Hellan og Andersen, 2006), ulike lyttesetninger, lytting til lydbok eller opplest tekst, jobbing med Lings lyder eller andre artikulasjonsøvelser.

Den andre varianten så ut til å være ”ta – en – tekst – og – snakk – om – det – strategien. Mange av informantene finner tekster i lærebøker, ABC-bøker, faktabøker fra biblioteket, pekebøker for barn, aviser og tegneserier. Bilder kan regnes som tekst etter den utvidede tekstdefinisjonen brukt i Kunnskapsløftet (2006a, b). Vi husker e-posten fra en informant, referert i avsnitt 7.1.3, der hun skrev ”[jeg]...leter etter tekster over alt”.

Undervisningen går da ut på å lese gjennom eller presentere innholdet i teksten. Dette kan gjøres på tegnspråk eller norsk etter elevens forutsetninger. Læreren forsøker så å sette i gang en samtale med elevene der hun oppfordrer til å bruke så mye norsk som mulig. Ofte velger hun også ut ord fra teksten, som skrives på tavla eller små lapper.

De blir så utgangspunkt for ulike aktiviteter som artikulasjonstrening, pugging av vokabular, lyttetrening, diktater, setningsskriving mm.

I hør-pek-si-strategien kan man si at læreren har en fasit. Hun vet hva det riktige svaret er, og bedømmer når svaret er godt nok utført. Ofte velges materialet ut i fra målet om å bedre enkelte ferdigheter. Denne kategorien er ofte del av en analytisk språkopplæring ved at man bruker et metaspråk til å omtale de målene man er i ferd med å jobbe mot. Det kan være nærliggende å tenke seg at en utstrakt bruk av disse læremidlene kan styre undervisningen i en kunnskapssentrert retning (jf. kap.X) der læreren skal overføre sine kunnskaper til eleven. Eleven forventes å finne ut hva læreren forventer og respondere adekvat. Denne strategien minner på noen måter også på en stimulus – respons metodikk ved at læreren gir et stimuli (lyd og bilde), forventer en respons (peke og si) og sanksjonerer responsen ved å gi tilbakemeldinger på om det er rett eller galt.

Finn-en-tekst-og-snakk-om-det-strategien er på den annen side mer barnesentrert, i det læreren forsøker å finne tekster som interesserer barnet samtidig som dialogen aktiviserer barnet. I en dialog mellom lærer og elev(er) har ikke læreren noen absolutt fasit på hva som er rett svar. Dialogens natur er slik at samtalepartnerne skaper noe sammen, så her blir lærerrollen mindre suveren. Denne metoden kan sies å være del av en naturalistisk språklæringstradisjon, der samhandling i mer naturlige samværformer forventes å hjelpe elevene øke sin språklige kompetanse.

Jeg kjenner ikke til hvor mye den ene strategien ble brukt i forhold til den andre i den faktiske undervisningen. Det kan jo tenkes at lærerne balanserte disse strategiene på en slik måte at elevene opplevde en variert undervisning.

I resultatkapittelet skrev jeg at lærerne ga uttrykk for å jobbet etter analytiske, naturalistiske, kombinerte og adferdsmodifiserende teorier. Hadde innstillingen noe å si for læremiddelvalgene? På mange måter ikke. Selv hun som argumenterte for den naturalistiske fremgangsmåten benyttet oppgaver fra Auditrain (Plant, Neeb&Erikson, 2007), som er preget av analytisk tenkning. Veldig mange benyttet

seg av hør-pek-si strategien, noe som kanskje betyr at alle jobbet etter adferdsteoretiske prinsipper. Likeledes var vokabularøvelsene ofte en type pugging, enten med relasjon til bilder eller med direkte oversettelse. Det var få som fortalte om å hjelpe elevene til å begripe de norske ordene ved hjelp ved å fundere på egen hånd, slik Simensen (1998) anbefalte. Må vi bruke slike strategier for å lære sterkt hørselshemmede elever talespråket?

Det er riktig å undre over om døve og sterkt tunghøre kan lære talespråket ved hjelp av slike metoder. Grunnen til at språket ikke har utviklet seg normalt, er jo at barna mangler tilstrekkelige sanseinntrykk fra språket. Er det da tilstrekkelig å gjøre mer av det samme, å snakke mer med dem, for at de skal utvikle det vanskelig tilgjengelige språket? Og når det gjelder den analytiske modellen, klarer man å få kontakt med barnas språklæringsevner (enten man tror på Chomsky's språklæringssenter /language aquasition device eller ei) ved å pugge deler av språket? Informantene ga uttrykk for at de mente at elevene hadde behov for og nytte av spesifikk språktrening som erstatning for sine manglende erfaringer. Finnes det andre måter å jobbe med barnets språk? Hvordan kan man legge til rette for at barna skal kunne lage hypoteser om språket? Hvordan kan man hjelpe dem til å identifisere seg med det talte språket og ville bli en del av majoritetens kultur i tillegg til døvekulturen? Hvordan kunne slike målsetninger reflekteres i læremidler? Jeg vil ikke her forsøke å konkludere på annen måte enn at det er noe å tenke over.

Til slutt i dette avsnittet vil jeg bemerke at det fantes læremidler som ikke lot seg plassere innenfor disse to hovedkategoriene. Alternative strategier var å skape tekster ved hjelp av tankekart eller maler, å spille kortspill, lage fremføringer av dikt eller stoff man har jobbet med i andre fag. Det er ikke mange av læremidlene i samlingen som støtter slik jobbing, men det kan være på grunn av slikt arbeids flyktige natur. Det kan være at slike undervisningsstrategier ikke er så lette å formidle i et intervju av den typen jeg gjennomførte.

7.2.4 Mye av undervisningen er individuelt tilpasset

En del av læremidlene var i bruk vitner om at de brukes til individuell undervisning. Å lære å snakke uten tilstrekkelig auditiv tilgang til språket, krever konsentrasjon og individuelt fokus. Et par av lærerne ga uttrykk for at elevene ikke stolte på stemmen sin i klasserom der flere elever var sammen. Det er veldig forskjellig å skulle lære et talespråk om man ikke hører noe eller om man hører litt. For å kunne øve på dette sensitive området var det derfor nødvendig med tid alene med en lærer. Dette er også grunnen til at mange velger å dele norskfaget slik at en lærer har ansvar for helheten i faget, mens en annen har ansvar for ”taletrening”. Slik sett er det naturlig at en del av læremidlene var beregnet på slik undervisning. Samtidig frarøver en muligheten for samarbeid og læring elev-elev.

Det kan være interessant å tenke gjennom om undervisning av døve og sterkt tunghørte elever etter de tilrettelagte læreplanene er allmennpedagogikk eller spesialpedagogikk. Ved å lage egne planer, har man definert døve og sterkt tunghørte som en språklig minoritet med allmennpedagogiske behov for undervisning på eget språk og opplæring i nasjonalspråket. Samtidig er det liten tvil om at å mangle hørsel er en funksjonshemning som hindrer barna fra å erfare like mye som barn med alle sanser i behold. Dette kan bidra til at hørselshemmede elever kan ha andre behov enn funksjonsfriske, bl.a. behov for språkstimulering som ligner på den barn med ulike språkvansker trenger. Når det gjelder muntlig norsk, vil det dessuten være nødvendig at opplæringen baseres på individuell kartlegging og tilpasning av mål. Læreplanen skisserer en progresjon, men den vil ikke nødvendigvis gjelde alle elever ettersom talespråkutviklingen er individuell. Slik undervisning vil gjerne kreve bruk av læremidler som ellers brukes i språkstimulering gitt som spesialpedagogikk.

Det er uansett lite tvil om at lærerne la ned mye arbeid i det å tilrettelegge for svært tilpasset opplæring i dette delemnet.

7.2.5 Kan læremidlene si noe om hvorvidt det jobbes mot læreplanens kompetansemål?

Det er vanskelig å si noe om dette. En måte å gjøre dette på, er å sette læremidlets målsetning opp mot læreplanens kompetansemål. En bok som gir eksemplifiserer hvordan å gjøre dette i praksis, er boka ”Taletrening for døve og sterkt tunghørte” av Stokkan og Jensen (1994). Den har som målsetning å lære å artikulere enkeltlyder og sammensetninger av lyder. Dessuten legger den opp til å knytte språklyden til skriftsymbolet, ved at det er skriveøvelser i boka. Den har også målsetninger om bedre stemmebruk ved hjelp av bablelyder. Fra dette kan jeg slutte at ved å velge dette læremidlet legger lærerne opp til å nå mål som *”gjenkjenne, lytte ut og knytte språklyder til munnstilling, skriftbilde og håndalfabet”* (2. trinn) og *”regulere tonehøyde og stemmestyrke”* (7. trinn) (Kunnskapsløftet, 2006a).

Denne fremgangsmåten har vist at lærerne til sammen har læremidler som kan brukes til alle læreplanens mål, men at det er en skjev fordeling mellom målsetningene. Den skjeve fordelingen kan si noe om lærernes prioriteringer, og kanskje elevenes behov. På den annen side, vil mange av læreplanens mål ikke trenge læremidler for å realiseres. Eksempel på et slikt mål er *”lytte til og vise respekt for andre oppfatninger og standpunkter og uttrykke egne standpunkt på norsk eller tegnspråk”* (7. trinn i Kunnskapsløftet, 2006a). Man trenger ingen konkrete for å snakke sammen og vise respekt, noe som vil gjøre utslag på hvor mange læremidler av denne typen som vil bli oppgitt. At det ikke var nødvendig med læremidler, hindret ikke lærerne i å bruke læremidler likevel. Mange av tekstene i ”ta – en – tekst – og – snakk – om – det” - strategien, kan man argumentere for at kan brukes til formålet i eksemplet. Det kan gjøres ved å ta stilling til teksten og drøfte dens påstander. Likevel er det naturlig at andre målsetninger har flere læremidler knyttet til seg.

Det kan være interessant at mange av informantene fortsatt jobbet med lytting til og artikulasjon av enkeltlyder og sammensatte lyder. Dette er mål som er omtalt på 2. og 4. trinn. Alle elevene var ferdige med fjerde trinn, og burde derfor i følge læreplanen har mestret dette. Det kan være et uttrykk for at læreplanen undervurderer elevenes

behov for å fortsette å fokusere på dette delemnet i høyere klassetrinn. Det kan også være at disse læremidlene i hovedsak ble brukt overfor elevene med IOP. Enkelte lærere sa at de brukte slike læremidler som repetisjon, noe som er uttrykk for at elevene har nådd målene, men trenger å holde ferdighetene ved like. Samtidig ble det gitt uttrykk for at læreplanens oppbygning var kunstig, da de ulike delemnene må følge hverandre mer parallelt enn det som kommer frem av læreplanen.

Det er vanskelig å si noe konkret om hvorvidt læremidlene er uttrykk for at lærerne jobber med å oppfylle læreplanens krav. Noen av informantene uttrykte at de forsøkte å jobbe med læreplanens målsetninger. Andre avviste at de jobbet med læreplanen norsk for døve, og påstod at de heller skjelte til den vanlige norskplanen.

Læremidlene til de som påstod å forholde seg til den vanlige norskplanen, skilte seg ikke vesentlig ut fra de andres undervisning. En av dem hadde delt faget i en muntlig og overordnet del slik som også andre hadde gjort. At det ikke er stor forskjell, kan bety at læremidlene ikke uttrykker noe om hvilke typer mål de jobber mot. Det kan like gjerne være et uttrykk for at elevene har behov for å arbeide med mål typiske for sterkt tunghørte, men at det har blitt vanskeligere for foreldre og lærere til cochleaimplanterte elever å godta de fundamentale argumentene som læreplanen er tuftet på. Læreplanen har rom for individuelle tilpasninger til sterkt tunghørte og døves ulike behov, ved at den bruker formuleringer som ”*på norsk eller tegnspråk*” (Kunnskapsløftet, 2006a). Likefullt kan det være vanskelig å godta opplæring i og på tegnspråk når målet er talespråkutvikling, selv om barnets behov for språkundervisning ligger nær den tradisjonelle undervisningen slik den er nedfelt i læreplanen norsk for døve og sterkt tunghørte. Jeg lurer derfor på om det er større retorisk enn praktisk forskjell på undervisningen av gruppen sterkt tunghørte.

Det var få læremidler som var tilpasset den aktuelle aldersgruppen. Noe var laget for små barn, noe for voksne, men lite var laget med tanke på store barn. Unntaket var læreverk i fag og faktabøker, men disse var ikke tilpasset hørselshemmedes behov når det gjaldt språket. Tross dette klarte lærerne å finne aktuelle læremidler som ivaretok mye av læreplanens målsetninger. Det er et tydelig unntak her, da flere av målene

som er oppført under 7. trinn handler om språkets prosodi. Det var meget få av læremidlene som ble presentert som tok for seg dette, til tross for at nesten alle elevene var i aldersgruppen der dette er aktuelt. At det ikke ble presentert læremidler betyr ikke at det ikke ble jobbet med, men er en indikasjon på at slikt arbeid er mindre omfattende eller bevisst hos lærerne. Samtidig kan det være at prosodi er noe som må jobbes med muntlig, og at det derfor er vanskelig å vise til konkrete som bidrar til formålet. Det er f.eks. sannsynlig at det jobbes med rytme og betoning i ordene som ellers er i fokus som ”ukens ord”, og at å ”*regulere en samtale ved setningsmelodi, betoning, stemmeleie, pauser og kroppsspråk*” (Kunnskapsløftet, 2006a) jobbes med som del av samtalene rundt ulike tekster. Imidlertid kan det være at disse målsetningene hadde vært mer tilgjengelige for lærere og elever om de hadde blitt gjort mer eksplisitte gjennom tilpassede læremidler. På den andre siden, kan det være at implisitt øving gjør slike ferdigheter mer overførbare til virkelige kommunikasjonsituasjoner.

Det kan være interessant å vurdere om det var en tendens til at lærerne er mer lojale mot audiopedagogiske tradisjoner slik de er presentert i bl.a. i Forchhammers (1996) bok, enn mot læreplanen der disse ikke følger hverandre. Dette gjelder f.eks. lærere som avviser at de bruker læreplanen for døve og sterkt tunghørte, men som helt klart jobber audiopedagogisk. Men det gjelder også andre, som der læremidlene viser at de jobber med mer grunnleggende lyttetrening, artikulasjonstrening og begrepsarbeid enn det jeg kan se at læreplanen legger opp til. Det er nok basert på barnas behov, men det er også et tegn på en forankring i fagfeltet, der faglig integritet kanskje går foran politisk styring. Det er helt klart at læreplanen, særlig under muntlige tekster er bygd på audiopedagogisk kunnskap, slik sett er ikke motsetningen sterk. Men kanskje pga. politiske føringer som la til grunn at norskplanene skulle ligne hverandre mest mulig, er en del av målene satt for høyt for målgruppen. Dette kan også være grunnen til at lærerne til døve elever sa at noen av målene i norsk, var lagt til tegnspråkfaget.

7.2.6 Kan læremidlene si noe om hvorvidt det jobbes mot læreplanens overordnede målsetninger?

Man kan slutte at dersom det jobbes mot læreplanens delmål, så jobbes det også mot læreplanens overordnede mål. Jeg vil imidlertid påstå at læremidlene formidler andre verdier enn de tekniske ferdighetene som de forsøker å hjelpe elevene med. Det er ingen tvil om at økt kompetanse i talt norsk gjør det lettere for en ungdom ”å bli innlemmet i kultur, samfunnsliv og arbeidsliv” (Kunnskapsløftet 2006 a, b). Men hvordan bidrar læremidlene til at dette skjer ”gjennom identitetsutvikling, dannelse og samhandling” (ibid)? Bildene og tekstene som elevene møter er skolens utsyn mot verden, som Selander og Skjelbred (2004) uttrykte det. Ved å ha valgt ut et sett bilder, sier skolen at disse ordene er viktige i verden. Det kan tenkes at dersom eleven opplever at ordene reelt er viktige, kan han få tiltro til seg selv som en del av den verden. Opplever han at ’de andre syns dette er viktig, men det angår ikke meg’, skapes muligens distanse. Hvilke sider av samfunnet tekstene som velges omhandler, kan også bidra til å øke eller minske sjansen for at eleven identifiserer seg med det samfunnsliv og arbeidsliv som han opplever at formidles gjennom læremidlene. På samme måte kan læremidlene formidle holdninger som gjør at elevene utvikler respekt for andre kulturer og en lyst til å fortsette å lære resten av livet.

Læremidlene i materialet var enten laget for yngre barn eller voksne. Læremidler for barn kan oppleves som barnslig og de for voksne kan kanskje oppleves som uforståelige eller kjedelige. At det ikke finnes noe tilpasset barna, kan formidle at faget ikke er viktig. Mange av bildene som ble brukt var fargesterke, tydelige og fine. Det bidrar kanskje til å heve statusen. Likevel vil jeg konkludere med at selv om læremidlene lærerne brukte kan bidra til å nå kompetansemålene, er det ikke sikkert at de samtidig bidrar til å nå de overordnede målene for faget.

8. Oppsummering

Målet med oppgaven har vært å svare på problemstillingen ”Hvilke læremidler bruker lærere til å nå målene i læreplanen ”Norsk for døve og sterkt tunghørte” under overskriften ”muntlige tekster”, og hva kan de si om undervisningen?”

For å finne svar på dette, gjennomførte jeg en kildestudie som blant annet innebar å intervju sju lærere som underviser barn som har tegnspråk som førstespråk. Elevene var alle i alderen 10 til 16 år, og de gikk på ulike typer skoler. I intervjuet samlet jeg inn eksempler på læremidler, og til sammen fikk jeg vite om 60 ulike læremidler og læremiddeltyper som hadde vært brukt. Disse har blitt vurdert for kvalitet, pedagogisk metode og hvorvidt de møter læreplanens krav. Jeg har definert læremidler vidt, som alt som tas i bruk for å forbedre ferdigheter eller jobbe mot målsetningene i læreplanen. Det var lite overlapping mellom læremidlene til de ulike lærerne, men det var en del fellestrekk. Jeg har kategorisert læremidlene i to hovedkategorier. I tillegg var det andre som ikke passet inn. Hovedkategoriene kalte jeg for ”hør – pek – si” – strategien og ”ta – en – tekst – og – snakk- om - det” – strategien. Den første av disse strategiene gikk ut på å vise bilde- eller tekstmateriell til eleven(e), si noe relatert til det, be eleven peke mot symbolet for det han hørte for å vise at han har oppfattet, og så gjenta det han har hørt. På denne måten øver man på å lytte og tale. Den andre strategien går ut på å lese eller fortelle fra en tekst for så diskutere innholdet og lære ord og uttrykk som finnes i teksten.

Læremidlene i samlingen ble brukt til å jobbe mot læreplanens kompetansemål, og det kan se ut til at lærerne, i alle fall til sammen, har klart å finne materiell som dekker alle læreplanens målsetninger. De har funnet læremidler fra mange ulike kilder. Det er en hovedvekt av læremidler omkring vokabular, og lite om prosodi. Kvaliteten på de enkelte læremidlene er i hovedsak god, men ettersom de spriker så, er jeg usikker på om de til sammen gir et godt inntrykk av språket og kulturen som de skal representere. Derfor er jeg i tvil om læremidlene hjelper elevene oppnå de overordnede målene i faget. Det fantes få aldersadekvate læremidler.

Konklusjonen er at lærerne jobber selvstendig og iherdig med å hjelpe elevene til å mestre muntlig norsk. Det kunne være ønskelig med mer aldersadekvat materiell som kunne hjelpe elevene øke sine ferdigheter i muntlig norsk kommunikasjon og sjanger. Om dette bør være en del av et større verk i norsk for døve og sterkt tunghørte, eller om det bør bestå av flere læremidler som kan tilpasses de enkelte elevers behov vil jeg ikke konkludere på.

Kildeliste

Askeland N, Otnes H, Skjelbred D & Aamotsbakken B 2003, *Tekst i tale og skrift.*

Innføring i tekstarbeid. Universitetsforlaget. Oslo.

Becker, F & Erlenkamp, S 2007, 'Et språkløst liv med cochleaimplantat?' *Tidsskrift for Den Norske Legeforening* Nr. 21 / 1. november 2007 Lest februar 2008

http://www.tidsskriftet.no/?seks_id=1609458

Bellugi, U, van Hoek, K, Lillo-Martin, D, O'Grady, L 1997, *The aquitition of syntax and space in young deaf signers.* I: Bishop D and Mogford K

Language Developement in Exeptional Circumstances Psychology Press, Edinburgh.

Berggreen H og Tenfjord K 1999, *Andrespråkslæring* Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, 2. utgåve, Det Norske Samlaget, Oslo.

Bishop, D 1997, *Uncommon Understanding- Development and Disorders of Language Comprehension in Children* Psychology Press, Publishers, East Sussex, UK.

Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* Universitetsforlaget, Oslo.

Easterbrooks, SR & Baker, S 2002, *Language learning in children who are deaf and hard of hearing. Multiple pathways.* Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.

Engelsen, BU 2008, *Kunnskapsløftet, sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport 1.* Publisert hos Utdanningsdirektoratet

28.04.2008. Nedlastet 01.05.2008 fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=35

Erlendkamp, S 2007, 'Et tospråklig liv med norsk tegnspråk' *Språknytt*,

Språkrådet, Nr 4. Lest april 2008

<http://www.sprakradet.no/Trykksaker/Spraaknytt/Spraknytt-42007/>

34

Estabrooks, W (red.) 2006, *Auditory-verbal therapy and practice*. 2. utgave

Washington : Alexander Graham Bell Association for the deaf.

Falkenberg. ES og Kvam, MH 2004, *Hørselshemning og audiopedagogikk*

I: Befring, E. og Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. 3. utgave J. W. Cappelens forlag, Oslo.

Forchhammer, E 1996, *Lærebog i artikulation med døve* 3. utgave,

omredigeret af V. Moss Hansen ; tilegnet mindet om dr. phil. G. Forchhammer,

Aalborg : Døveskolernes materialecenter.

Fuglseth, K 2006, *Historisk forskning I*: Fuglseth K. og Skogen K. (red)

Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, design og metoder. J.W.

Cappelens Forlag AS, Oslo.

Grønli, S 1995, *Når noen ikke hører*, Døves forlag AS, Bergen.

Grønli S og Hjelmervik, E 2004 *Å ikke høre i en hørende skole L97 - for døve elever*

I: Klette (red) *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hagtvedt B 2002, *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*, Cappelen

Akademisk forlag, Oslo.

Heyerdahl-Larsen, C 2000 *Læreboken- Tvangstrøye eller helsetrøye?* Pedagogisk

forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Hertzberg og Roe (red) 1999, *Muntlig norsk*, Tano Aschehoug, Oslo.

Imsen, G 1999, *Lærerens verden. En innføring i generell didaktikk*, 2. utgave, Tano

Aschehaug, Oslo.

-
- Johansson, I 2001, *Språkutvikling hos barn med språkvansker 1-3*. Info Vest Forlag.
- Kjelstadli, K 1999, *Fortida er ikke hva den var. En innføring i historiefaget*, Universitetsforlaget, Oslo
- Klein, SK og Rapin, I (1997) *Intermittent conductive hearing loss and language development*. I: Bishop D. and Mogford K. *Language Development in Exeptional Circumstances* Psychology Press, Edinburgh.
- Klette, K 2004 *Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter Reform 97* I: Klette (red), 2004 *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Klette, K 2007, 'Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?' *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Nr. 04 2007, Universitetsforlaget, s. 344-358. Hentet i www.idunn.no
- Kvale, S 2001, *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal Norsk forlag AS, Oslo. Oversatt av Andersen, TM og Rygge, J. Originaltittel: Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing, 1997, Studentlitteratur, Sverige.
- Lynas, W 1994, *Communication options in the education of deaf children*, Whurr Publishers, London
- Løvås, M 2001 *Tilleggshefte til lærerveiledning for lærere som skal undervise døve elever*. Del av serien: Askeland, N 2001 *Norsk for døve 10. klasse* Møller Kompetansesenter, Aschehoug.
- Maxwell, JA 1992, *Understanding and Validity in Qualitative Reaserch*, Harvard Graduate School of Education I: *Blandingskompendium - Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, 2007
- McAnally, PL, Rose, S & Quigley, SP 1994, *Language learning practices with deaf*

- children*. PRO-ED, Austin, Texas.
- McGrath, I 2002, *Materials evaluation and design for language learning teaching*
Edinburgh University Press ltd.
- Mogford, K 1997, *Oral language acquisition in the prelinguistically deaf*.
I: Bishop, D & Mogford, K *Language Development in Exceptional
Circumstances* Psychology Press, Edinburgh.
- Moore, DF 1996, *Educating the deaf*, Houghton Mifflin Company, USA.
- Norges døveforbund: <http://www.deafnet.no/> lest 22. februar 2008.
- Repstad, P 1993, *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Rygvdal, AL 2004, *Språkvansker hos barn* I: Befring, E & Tangen, R
Spesialpedagogikk, 3. utgave, J. W. Cappelens forlag, Oslo.
- Schröder, OI & Vonen, A 2004 *Tegnspråk som undervisningsspråk i en tospråklig
døveundervisning*. I: Befring, E & Tangen, R *Spesialpedagogikk*, 3. utgave, J.
W. Cappelens forlag, Oslo.
- Selander, S & Skjelbred, D 2004, *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og
læring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Siem, G, Wie, O, & Harris, S 2008 *Cochleaimplantat og tegnspråk*. Tidsskrift for
Den Norske Legeforening Nr. 1 / 3.januar 2008 Lest februar 2008 på
http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=1638766
- Simensen, AM 1998 *Teaching a foreign language. Principles and procedures*.
Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, Bergen
- Simonsen, HG 1998 *Språk*. I: Henriksen, P (red) *Aschehoug og Gyldendals
Store Norske Leksikon*. Kunnskapsforlaget, Oslo
- Skaug, I 1996 *Norsk språkklydlære med øvelser*. Cappelen Akademisk Forlag AS,
Oslo
- Skjelbred, D 2003 *Valg vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre*

læremidler. Nedlastet 18.02.2008 fra www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf

Skjelbred, D, Solstad, T & Aamotsbakken, B 2005, *Karlegging av læremidler og læremiddelpraksis* Høgskolen i Vestfold. E-bok nedlastet 07.03.2008 fra

http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf

Skjelbred, D og Aamotsbakken, B 2004, Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler Nedlastet 18.02.2008 fra [www-](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf)

[bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf)

Skyum-Nielsen, P (red) 1995, *Text and quality: studies of educational texts*

Scandinavian University Press, Oslo

Skårbrevik, KJ 2005 *The quality of special education for students with special*

needs in ordinary classes, European Journal of Special Needs Education,

Volume 20, Issue 4, sider 387 – 401, X-port.

Stokkan, A & Jensen, OK 1994 *Taletrening for døve og sterkt tunghørte. Et*

opplegg med kommentarer. Døves forlag AS, Bergen.

Takemori, W & Snyder, J 1972 *Materials and Techniques Used in Teaching*

Language to Deaf Children. American Annals of The Deaf. August 1972. Vol

117 no 4, X-port.

Tetzchner, S, Feilberg J, Hagtvedt, B, Martinsen, H, Mjaavatn, PE, Simonsen,

HM & Smith, L 1993, *Barns språk*, 2. utgave, Ad Notam Gyldendal AS.

Vestberg, P 1998, *Undervisning af døve og hørehæmmede børn*, 3. utgave,

Døveskolernes Materialecenter, Aalborg.

Vea-Karlsen, A 2008, *Vurderingskriterier*. Personlig kommunikasjon 16.01.2008

Vikør, Lars S 1998, *Norsk*. I: Henriksen, P (red) *Aschehoug og Gyldendals Store*

Norske Leksikon. Kunnskapsforlaget, Oslo.

Wathum-Ocama, JC 1992 *A survey of the Appropriateness of Instructional*

Language Materials Used With Deaf Students. American Annals of the Deaf.

December 1992, Volume 137 no 5, X-port.

Forskrift til opplæringslova 2006, Nedlastet 12.03.2008 fra

<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-001.html>

Høgskolen i Vestfold 2008, *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser*,

<http://moses2.hive.no/pedtxt>.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997 *Veiledning - Organisering av opplæring i og på tegnspråk*. Nedlastet 05.05.2008 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-II/kd/veiledninger-og-brosjyrer/1997/Veiledning-Organisering-av-opplaring-i-o.html?id=87431>

Kopinor 2002, *Avtale om fotokopiering o.l. av opphavsrettslig beskyttet materiale ved universiteter og høyskoler for perioden 1.7.2002 -10.6.2004 (senere forlenget)*

http://www.kopinor.no/avtaler/avtaleomraader/universiteter_og_hoeyskoler/avtaletekst_moensteravtale, Sist lest 14. mai 2008.

Kunnskapsdepartementet 2007: *Læremidler*

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/Laremidler.html?id=](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/Laremidler.html?id=434949)

[434949](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/Laremidler.html?id=434949) lest 7. 11. 2007

Kunnskapsløftet, 2006a *Læreplan i norsk for døve og sterkt tunghørte*, (nedlastet 25.10.2007 fra www.udir.no: - "Grep")

Kunnskapsløftet, 2006b *Læreplan i norsk*, (nedlastet 25.10.2007 fra www.udir.no: - "Grep")

Kunnskapsløftet, 2006c *Læreplan i norsk tegnspråk*(nedlastet 25.10.2007 fra www.udir.no: - "Grep")

Kunnskapsløftet, 2006d *Læreplanens generelle del*, (Først utgitt 1994: Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, nedlastet 25.10.2007 fra

www.udir.no: - ”Grep”).

Læreplanen norsk for døve og tunghørte (som bruker tegnspråk) 2005, utkast fra læreplangruppa. Nedlastet 25.05.2008 fra

[www.skolenettet.no/nyUpload/ 32948/lpgruppas_forslag_norsk_20051011.pdf](http://www.skolenettet.no/nyUpload/32948/lpgruppas_forslag_norsk_20051011.pdf)

NESH / Nasjonale forskningsetiske komiteer 2006, *Retningslinjer for*

samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Sist lest 13. mai 2008 på

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>

NSD / Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste lest på <http://www.nsd.uib.no/> og

<https://pvoportal.nsd.no/Meldeskjema/> Sist lest 13.mai 2008

Opplæringslova av 1998, *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*,

(nedlastet 25.10.2007 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-6>)

Utdanningsdirektoratet 2003, *Evaluering av multifunksjonelle læremidler*

Nedlastet 26.04.2008 fra <http://www.ramboll-management.dk/dan/sites/pubarr/it/multifunktionelle+laeremidler.htm>

Utdanningsdirektoratet 2004, *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*.

Nedlastet 18.01.2008 fra <http://www.ramboll-management.com/nor/sites/pubarr/it/kortlaegningavlaeremidler.htm>

Utdanningssdirektoratet 2005, *Evaluering av læremiddel til tegnspråklige elever*

Nedlastet 18.01.2008 fra <http://www.ramboll-management.com/nor/sites/pubarr/it/evalueringavlaeremidler.htm>

Utdanningsdirektoratet 2006, *Framtidas norskfag*. Nedlastet 12.03.2008 fra

http://www.udir.no/templates/udir/TM_Søk.aspx?id=197&quicksearchquery=rskfaget%20i%20det%20flerkulturelle%20norge

Utdanningsdirektoratet, 2007: *Læremidler*,

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=214

1 lest 7.11. 2007

Vedlegg 1 til F-012-06 *Fag- og timefordeling i grunnskolen – Kunnskapsløftet* Sist revidert 07.08.2007. Nedlastet 22.05.2008 fra

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2006/F_12_06_vedlegg1_fag_timefordeling_kunnskapsloeftet_rev070807.pdf

Åndsverkloven av 1961, *Lov om opphavsrett til åndsverk m.v.* Nedlastet 14.5.2008 fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/all/nl-19610512-002.html>



Vedlegg 1 Brev til rektorer

Til rektor

Jeg er mastergradsstudent på Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et lite forskningsprosjekt. Jeg er utdannet audiopedagog og har tidligere arbeidet noen år på Skådalen skole for hørselshemmede.

Jeg ønsker gjennom mitt masterprosjekt å sette fokus på opplæring i muntlig norsk i skoler der elevene får en "tospråklig opplæring", altså har tegnspråk som førstespråk. Muntlig norsk/språk er et av hovedområdene i "Kunnskapsløftet" generelt. Vi har også sett at talespråkferdigheter hos hørselshemmede har blitt sterkere vektlagt de siste årene, mye pga. CI-operasjonene.

I forbindelse med mitt masterprosjekt ønsker jeg å snakke med en lærer som har undervist i norsk for døve i løpet av de siste 3 årene. Det må gjerne være en som underviser hele faget, evt den /de lærerne som har hatt spesielt ansvar for artikulasjon, CI-oppfølgning el., dersom dere skiller dette.

Mitt inntrykk er at finnes få utgitte læremidler for opplæring av sterkt hørselshemmede i muntlig norsk. Jeg er interessert i hvilke læremidler som er utgitt og som faktisk er i bruk. Noe av det som er gammelt kan fortsatt være aktuelt, samtidig som bøker mm som ikke opprinnelig var tenkt til akkurat dette formålet kan være brukbare. Hvilke deler av de alminnelige lærebøkene brukes til opplæring i muntlig norsk for hørselshemmede med tegnspråk som førstespråk? Dessuten antar jeg at lærere har utarbeidet noe slikt materiell. Lærere som utarbeider slikt, er en stor ressurs for fellesskapet, men mitt inntrykk er at de sitter på "hver sin tue". Mitt håp er å kunne samle og vurdere slike læremidler, for at vi skal kunne dele dem i større grad. Jeg er ute etter bredden i de læremidlene som brukes til dette formålet.

Kan du som rektor spørre om noen lærere kan være villige til å delta i dette prosjektet?

Ved spørsmål, ta gjerne kontakt på telefon 22100374 / 92819271 eller heidi.holt@gmail.com.

Med vennlig hilsen fra Heidi Holt, masterstudent ISP

Vedlegg 2: Brev til mulige informanter

Til lærere i norsk for døve og sterkt tunghørte

Tusen takk for at du er villig til å vurdere å delta i mitt forskningsprosjekt.

Jeg er mastergradsstudent på Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et lite forskningsprosjekt. Jeg er utdannet audiopedagog og har tidligere arbeidet noen år på Skådalen skole for hørselshemmede.

Jeg ønsker gjennom mitt masterprosjekt å sette fokus på opplæring i muntlig norsk i skoler der elevene får en "tospråklig opplæring", altså har tegnspråk som førstespråk. Muntlig norsk/språk er et av hovedområdene i "Kunnskapsløftet" generelt. Vi har også sett at talespråkferdigheter hos hørselshemmede har blitt sterkere vektlagt de siste årene, mye pga. CI-operasjonene.

I forbindelse med mitt masterprosjekt ønsker jeg å snakke med en til tre lærere fra din skole som har undervist i norsk for døve og sterkt tunghørte på mellom- eller ungdomstrinn i løpet av de siste 3 årene. Jeg håper at du vil være en av disse.

Undersøkelsen skal fokusere på læremidler. Læremidler kan være bilder, kort, spill, tekster, sanger, dataprogrammer, hjelpemidler, visualiseringsverktøy mm. Mine eneste kriterier er at de er brukt med hensikt om å forbedre elevens ferdigheter i muntlig norsk, og at du har brukt dem i løpet av de siste tre årene. Læremidlene kan ha vært brukt i klasserom med flere elever eller med bare én elev, i spesielt tilrettelagte "taletreningssituasjoner", eller i andre settinger. Du må gjerne ha laget dem selv, men det kan like gjerne være en vanlig samfunnsfagstekst som du forteller hvordan du har brukt til å forbedre elevens talespråk. Jeg ønsker flest mulig læremidler, slik at de gir et bredt bilde av den undervisningen som foregår på dette feltet.

Det jeg forventer av deg er at du finner frem det du har av læremidler; selvlagde og innkjøpte. Jeg vil avtale en tid med deg, hvor vi skal møtes for en samtale. Da vil jeg spørre litt om hvordan du har tenkt når du har brukt disse læremidlene. Jeg vil ta kopier av deler av læremidlene. Kopiene og kommentarene vil bli analysert for hva som kjennetegner slike læremidler, hvilke deler av språket det fokuseres på og lignende.

Når alt dette er sagt, vil jeg til slutt påpeke at jeg er klar over at denne type undersøkelse ikke klarer å fange helheten i det å undervise i muntlig norsk. Muntlig norsk må innbefatte samtaler som ikke fanges av denne studiens undersøkelsesmetoder. Likevel vil studien forhåpentligvis sette fokus på noe som ikke har vært mye undersøkt fra forskerhold.

Ved spørsmål, ta gjerne kontakt på telefon 22100374 / 92819271 eller e-post heidi.holt@gmail.com.

Dersom du kan tenke deg å delta, send samtykkeskjemaet under til

Heidi Holt, Bråtenveien 22a, 1400 Ski.

Med vennlig hilsen fra Heidi Holt, masterstudent ISP

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg, _____, samtykker i å delta som informant i mastergradsprosjektet "Læremidler som brukes til opplæring i muntlig norsk for døve og sterkt tunghørte" som gjennomføres av Heidi Holt, masterstudent på Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Jeg kan kontaktes på telefon:

eller e-post:

Hvilke opplysninger. Opplysningene skal brukes til.

Jeg vil presentere ulike læremidler som jeg har brukt i forbindelse med opplæring i muntlig norsk for døve og sterkt tunghørte i løpet av de siste tre årene. Læremidlene skal ha vært brukt på mellom- eller ungdomstrinn. Jeg samtykker i at det blir tatt kopier av disse, slik at de kan brukes som datamateriale i en masteroppgaven. Deler av datamaterialet kan bli trykket som eksempler i masteroppgaven.

Jeg reserverer meg mot følgende

Jeg/vi bekrefter at dette samtykket er frivillig, og at samtykket kan trekkes tilbake når som helst.

Dato Godkjenning med signatur



Signatur

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Innledning: Hilse, introdusere, takk for at du stiller opp.

2. Presentasjon av prosjektet:

Nå skal jeg forsøke å **kartlegge hvilke læremidler** dere som lærere bruker når dere skal forsøke å forbedre elevenes ferdigheter i muntlig norsk. Læremidler er alt mulig som er **brukt i undervisningen**. Det kan være spill, leker, arbeidsoppgaver, lesetekster, stearinlys!... Hva som helst, bare du har brukt dem.

Det er to hovedtilnærminger til språklæring. For det første, en der man tar lyd, stavelse, prosodi, ord, morfemer, setninger etc. og **"bygger" et språk**. For det andre en tilnærming der man snakker og leser med barnet for å gi et "naturlig" input, hvor man **tilrettelegger situasjoner** slik at de krever språkdeltagelse. Begge tilnærminger (alene eller i kombinasjon) er interessante.

Først vil jeg at du skal svare kort på noen spørsmål. Så vil jeg at du skal vise meg de læremidlene du bruker. For hvert av dem, skal vi sammen fylle ut et skjema. Jeg kommer til å scanne eller ta bilde av dem. Vi kan gå gjennom en liste jeg har laget for å minne oss om alle mulighetene vi har, slik at vi ikke skal glemme noe du har.

3. Fortell litt om språksituasjonen til dine elever de siste årene (pass på taushetsplikten - du trenger ikke snakke om individer). Språkkoder, miljø, høreapparat?

4. Hva syns du om læreplanen for døve og sterkt tunghørtes mål for muntlige tekster?

5. Hvordan legger du pedagogisk til rette for at dine elever skal nå disse, eller andre individuelle mål?

6. Hva syns du om en uttalelse som "A language is 'caught' through experience, not 'taught' through instruction" (Lynas, 1994).

6. Fyll ut et skjema per læremiddel.

7. Sjekk lista over mulige læremidler for å se om det kan være mer enn de har tenkt på hittil.

8. Er det noe læremiddel du savner?

9. Takk for at du brukte tid på å delta i prosjektet mitt. Det er svært nyttig for meg, og forhåpentligvis får jeg mye ut av bidragene fra deg og andre. Jeg håper at masteroppgaven kan bli nyttig for flere enn meg.

Liste over mulige læremidler**Fokus:**

Artikulasjonsforbedring?

Vokabular og begrepsinnhold?

Grammatikk og morfologi?

Syntaks?

Tonehøyde, stemmestyrke, rytme, betoning?

Muntlige sjangere: spørsmål/svar, gjenfortelling, foredrag, presentasjon, argumentasjon.

Tekstopbygging, hel tekst?

Vitser, slang, ordtak, ironi?

Lytting?

Munnnavlesning?

Type:

Spill, leker?

Tekster, bøker, sanger, regler som fungerer godt?

Læreverk tilpasset læreplanen for døve (L97/L06?)

Skriftlige oppgaver?

Bilde/ordkort

Gode bøker, ordbøker, bildebøker etc.

Deler av vanlige læremidler?

Dataprogrammer, CD-er?

Gode leker som utfordrer elevenes talespråklige utvikling?

Musikk, sang?

Hjelpemidler som fjær, speil, baller, lys, ganeplater el.?

Vedlegg 5 Skjema for registrering av læremidlene

Læremidlets navn:

Målsetning (språklig bevissthet, riktig artikkelasjon, begrepsforståelse osv):

Inngår eksempelet i en serie med tilsvarende oppgaver/bøker/programmer eller er knyttet til andre læremidler?

Målgrupper (alder, hørselsstatus, norsknivå)

Laget av:

- ☐ Læreren som er informant
- ☐ Andre lærere
- ☐ Andre
- ☐ **Forlag/ forfatter(e):**
- ☐ Ikke utgitt, men opphavsperson ønsker å henvises til:

Dersom den er laget på skolen, hvor er elementene hentet fra?

Hvordan bruker du læremidlet?

Er det noen deler av læremidlet som brukes mer enn andre deler? Er det deler som ikke er brukbare?

Hvordan opplever du læremidlet? (som pent, praktisk, nyttig..?) Hva tror du gjør at du opplever det slik?

Hva er det ved læremidlet som virker motiverende på lærer og elev?

Hvor er kopien lagret:

- ☐ _____mappe på
PC

Vedlegg 6: Vurderingskriterier læremidler brukt til opplæring i muntlig norsk for elever med tegnspråk som førstespråk

Læremidlets navn:

Kopi av læremidlet er lagret:

Kriterier standard	Kommentarer	Kriterier for innhold	Kommentarer
Er læremidlet laget av solid materiale / solid innbinding?		Reflekterer læremidlet mål satt i læreplanen? Hvilke?	
Er sidene fullpakke eller luftige?		Er innholdet korrekt, sentralt og aktuelt for faget?	
Er illustrasjonene godt tegnet eller gjengitt?		Differensieringsmuligheter, fleksibilitet, progresjon	
Er det god sammenheng mellom illustrasjoner og tekst?		Oppgavetype: individuell – gruppe, faktaorientert – problemløsningsorientert,	
Er bokstavtypen lett forståelig og tydelig? Godt trykk?		Multikulturelt/ kjønnsnøytralt?	
Er det brukt fine farger eller klar svart-hvitt?		Auditivt, visuelt, taktilt, kinestetisk?	
Dataprogram: Er det en lett forståelig utgangsskjerm? Godt brukergrensesnitt, oversiktlig, hjelpefunksjon, hypertekstuell lesing?		Er språket godt tilpasset? Ordforråd, setningstruktur og tekstlingvistisk struktur (oppbygging, koherens, indre logikk).	
Spill: Er det en lett forståelig bruksanvisning / lett å forstå spillets regler		Begrepsforklaringer, gjentakelser	

Vedlegg 7 Læremiddelsamlingen

(x = nevnt i teksten)

Forfatter/ produsent	Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
Informant	x Artikulasjonsøvelse på tavle		Tavle	Etablering av enkeltlyder, repetisjon
Informant	x Bildealbum		Læreren tar bilder og limer dem i en kladdebok.	Samtale, fortelling
Informant	x Hinderløype		Diverse saker lagt ut i et rom. Læreren kommanderer eleven, og sørger for å bruke preposisjoner	Begreper, preposisjoner, setninger. Lytting
Informant	x Lyttesetninger		Læreren lagde setninger med tema, f.eks. tidsangivelser. Eleven skrev diktat eller gjentok.	Lyttetrening til setninger
Informant	x Ordbildekort		Når ord er valgt ut av ulike tekster, lages små kort med ordbilde på og av og til tilsvarende tegninger. Brukes til glosepugg.	Vokabular
Informant	x Ordkolonne på tavla		Nye ord som dukker opp i undervisningen blir skrevet i en kolonne på tavle og repetert.	Vokabular
Informant	x Pusteøvelse		Flaske med vann og rør	Økt motstand når en blåser og "synger" gir bedre stemmekompresjon. Trene åndedrettsmuskler
Informant	x Setningsmatriser		Læreren skriver en tabell med ord. 4-5 ord i hver kategori. F.eks artikkel, adjektiv, substantiv, verb. Læreren leser opp setninger som består av ord fra lista. Eleven lytter. Bytte rolle	Lytte- og tale. Forme korrekte setninger.

Forfatter/ produsent	Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
Informant	Stavelsesrytme		Som ordbildekort, men ordene deles i stavleser med bindestrek (hop-pe)	Lære å uttale ord ved å skrive dem opp med bindestrek mellom stavelsene.
Informant	x Uttrykk		På samme måte som ordbildekort, men med mer sammensatte uttrykk. Informantene opplyste at slike uttrykk var utfordrende	Vokabular/ fraser
Informant	x Vokabularark		Ukens glosser blir delt ut på et ark. Elevene skriver hvert ord flere ganger, bokstaverer dem og øver på å utale dem	Vokabular
Amundsen, ML Zeiner, N & Riiser, G (ill.)	x Min første lesebok	Løvetannen læremidler, Tønsberg, 2001	ABC-bok	Etablering og repetisjon av enkeltlyder. Bevisstgjøring av førstelyd i ord. Lære ord fra bilder. Myldrebilde.
Grossmann, K	x Mine første tusen ord, Se og si, ordboka mi	Ex Libris	Myldre-pekebøker. Mange bilder, kategorisert etter tema	Ordforråd. Lytte til ord.
Hauge, AM (forfatter) Keeping, D (ill)	x Snakk om det! Bildekort	Cappelen, Oslo, 2001	Eske med 299 bilderkort av hverdagslige ting	Vokabular
Haugen, IL (norsk versjon) Tale: Andersen, H tegnspråk: Helland, U. Svensk versjon Ygge, H & Toberg, K	x Kan høre	Møller kompetansesenter, oversatt fra svensk. 2006 www.acm.no/horsel	Et CD-rom med lyttetreningsoppgaver. Elevene får noen ord eller lyder som de skal forsøke å lytte ut. Klikke på bilde el. Lærer kan velge vokabular etter ulike tema.	Lyttetrening. Vokabular. Munnavlesning. Ordbilder. Tegn.

Forfatter/ produsent		Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
Haugstad, O	x	Vi kan lese (3. og 4. kl)	Pedagogisk forlag, Kristiansand, 2003	Lesebok med god oppbygging og godt ordtilfang	Lese, gjenfortelle, vokabular, lyttetrening
Hummelvoll, H	x	Dyrisk	NRK TV	Tv-program om dyr.	Fortelle, diskutere, delta i kommunikasjon, uttrykke egne og viser respekt for andres synspunkter
Johansson, I Til norsk v/ Bergem, K & Wirkola, K	x	Bildekort med samme førstelyd	Studentlitteratur 1996 (sv)InfoVest forlag 2001	Div. bilder som man lager kort av, alle med samme førstelyd (tog, troll...)	Bruke enkeltlyder i ord: lytte og uttale.
Johansson, I Til norsk v/ Bergem, K & Wirkola, K	x	Bildekort om preposisjoner	Studentlitteratur 1996 (sv)InfoVest forlag 2001	Bilder av personer og gjenstander som kan manipuleres til å forholde seg til hverandre.	Preposisjoner. Forhold mellom objekter. Setninger
Johansson, I Til norsk v/ Bergem, K & Wirkola, K	x	Melodidyr	Studentlitteratur 1996 (sv)InfoVest forlag 2001	Tegninger av to dyr med vei imellom. Eleven skal synge som veien indikerer	Melodi
Johansson, I Til norsk v/ Bergem, K & Wirkola, K	x	Setningsform-kort	Studentlitteratur 1996 (sv)InfoVest forlag 2001	Substantiv: Røde med bilde på en side og tekst bakpå. Subjekt: runde. Objekt: firkantet. Verb: Blå trekanter med tekst. Informant har lagt til preposisjoner (lilla), adjektiv og artikler for å lage mer hele setninger	Forme korrekte setninger
Johansson, I Til norsk v/ Bergem, K & Wirkola, K	x	Stavelsesgubber	Studentlitteratur 1996 (sv)InfoVest forlag 2001	Tegninger av bokstavene med ansikt klær. Forsiden med målbokstaven i fremlyd, baksiden i utlyd.	Etablere konsonantlyder sammen med alle vokalene

Forfatter/ produsent		Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
Klinkenberg, JE	x	Å bedre barns leseflyt, 27 måter å drive repetert lesing,	Aschehoug, Oslo, 2005	CD med lister over de 500 mest vanlige ordene i aviser ol. Diktatord. Funksjonsord	
Ling, D	x	Lings lyder	?	Kort eller plansjer med bilder som representerer lyder som sies å kontrollere om CI virker	Samtale. Vokabular. Lytte- og tale.
Olausson, S (forfatter), Jakobson, O(ill). Til norsk v/ Vatn, R, Stangland, K & Hopland, S	x	Tegneserie Adam og Prikken	Vikhov Trykk http://www.acm.no/materiell/vikhovmaterie llweb/UntitledFrame-8.htm	En serie tegneserier. Tekst under bildene, men den brukte ikke informantene.	Fortellerstruktur. Muntlig fortelling. Kontrastiv undervisning.
Plant, G Til norsk v/ Neeb, KE & Eriksen, MI	x	Auditrain, ordparlister	Møller kompetansesenter, 2007	En perm til læreren og en til eleven. Lister av ord som har kontra ikke har et bestemt fonem (søm/øm).	Lyttetrening minimale par.
Plant, G Til norsk v/ Neeb, KE & Eriksen, MI	x	Auditrain, speech tracking	Møller kompetansesenter, 2007	En perm til læreren og en til eleven. Læreren finner en tekst som passer eleven. Leser den bit for bit for eleven, som gjentar ordrett. Teller poeng	Lyttetrening tekst
Plant, G Til norsk v/ Neeb, KE & Eriksen, MI	x	Auditrain, spørsmål og svar	Møller kompetansesenter, 2007	En perm til læreren og en til eleven. Lister av spørsmål og svar. Eleven har spørsmålene, læreren svarene. Tema kan være datoer.	Lyttetrening setninger. Tall.

Forfatter/ produsent		Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
Plant, G Til norsk v/ Neeb, KE & Eriksen, MI	x	Syntrain, ord og setninger	Preliminær utgave på norsk, vil antagelig bli tilgjengelig fra Møller Kompetansesenter. E ngelsk utgave (2002) selges fra Med-El.	12 bilder per side. Ordene er på engelsk med en, to og tre stavelser. Lister med setninger som hører til bildene. Laget for voksne med dårlige lese- og skriveferdigheter.	Lyttetrening av ord med ulikt antall stavelser, og tilsvarende setninger.
Plant, G Til norsk v/ Neeb, KE & Eriksen, MI	x	Syntrain, setninger	Preliminær utgave på norsk, vil antagelig bli tilgjengelig fra Møller Kompetansesenter.	Setninger med en strek for hvert ord	Lyttetrening av setninger med ulikt antall ord.
Plant, G Til norsk v/ Neeb, KE & Eriksen, MI	x	Syntrain, stavelser	Preliminær utgave på norsk, vil antagelig bli tilgjengelig fra Møller Kompetansesenter. E ngelsk utgave (2002) selges fra Med-El.	Ord med ulikt antall stavelser. Bilde og ordbilde (kort?)	Lyttetrening av ord med ulikt antall stavelser
Smette, M	x	Førstehjelp for lærere	Hørselshemmedes landsforbund, 1984	Mappe med et kort for hvert fonem i norsk. Tegninger av munnhulen i profil, angivelse av stemthet og artikulasjonsmåte.	Etablering av enkeltlyder.
Stokkan, A & Jensen, OK	x	Taletrening for døve og sterkt tunghørte	Døves Forlag AS, Bergen, 1994	Elevenes arbeidsbok, lærerens bok og video	Etablere enkeltlyder. Jobbe med stemmekvalitet. Lese setninger.

Forfatter/ produsent	Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
Tingleff, H & Lyster, SAH (forfattere)Tingleff Ø (ill)	x Språkverkstedet: Kommunikasjonsspill	Damm og Søn forlag (1999)	Et sett spill i en pappkommode: I et av dem er det A4 bilder med mange objekter på, i plastmapper. To personer får hvert sitt. En tegner en strek mellom alle objektene. Han beskriver hvor streken går, medspiller tegner tilsvarende strek	Språklig bevissthet. Vokabular. tekst.
	x Alfacats		Lister med ord i samme kategori i alfabetisk rekkefølge	Lyttetrening, vokabular
	x Avisartikler	Diverse, bl.a. Klar tale og Aftenposten	Lærere velger aktuelle eller interessante avisartikler.	Samtaler, diskusjoner, argumentasjon, vise respekt for andres meninger. Vokabularøkning
	x Barnas store billedordbok.	Litor forlag	Myldre-pekebøker. Mange bilder, kategorisert etter tema	Ordforråd. Lytte til ord.
	x Bildebøker uten tekst	Diverse	Læreren presenterer en handling presentert ved hjelp av bilder. Elevene lager egne historier som de forteller.	Opptre i ulike språkroller, Fremføre tekster. Formidle budskap med sammenheng og presisjon
	Bilder med feil	Ukjent	tegninger der noe er galt. F.eks. sole seg i bikini i snøvær	Fremprovosere ytringer. Samtale. Motsetninger.
	x Broderiramme		Hjelpemiddel til å dekke munnen når en ikke vil at eleven skal munnavlese	Lyttetrening

Forfatter/ produsent	Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
	x Diktpresentasjon	Diverse	Læreren velger enkle dikt, eleven lærer det utenat og fremfører det for klassen, foreldre el.	Bli trygg på språk. Opptre i ulike språkroller. Presentasjon.
	x Fagboktekster	Diverse	KRL, samfunnsfag, naturfag og norsk litteraturhistorietekster	Vokabular, fortelle, diskutere, delta i kommunikasjon, uttrykke egne og viser respekt for andres synspunkter
	x Faktabøker bl.a. Barnas verdensatlas	Diverse	Bilder og tekst om et emne eleven er interessert i	Fortelle, lese, diskutere.
	Filmmanus		Ved hjelp av prosessorientert arbeid, lager elevene en struktur og innhold til et filmmanus.	Opptre i ulike språkroller, fortellerstruktur. Samarbeid. Delta i kommunikasjon og samhandling.
	x Fortellingskort	Schubi lernmedelen ab, Schaffhausen 1997	En eske (eller flere) med mange serier med bilder som skal settes sammen til tegneserier som gir mening.	Fortellerstruktur. Ord og begreper. Muntlig fortelling.
	x Fotballsang		Supportersang. Øves inn og fremføres	Opptre i ulike språkroller, regulere tonehøyde og stemmestyrke, lokal identitet

Forfatter/ produsent	Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
	Følelsseskjema		Eleven blir bedt om å skrive om hva som gjør en sint el. i et skjema.	Bevisstgjøre begrepsinnhold. Kontrastivt.
	Grunntoneindikator	GN Resound, Oslo	Hjelpemiddel som viser elevens grunntone, og om han holder en stabil tone	Stemmedanning
	x Klappe stavelser ol			Rytme, prosodi
	Kontraster		Puslespill med ting som er motsatt av hverandre	Begrepstrening
	x Kortspillet "Fisk"		Spill der elevene må spørre hverandre om å få kort	Lytte og tale. delta i kommunikasjon og samhandling
	x Leke gjemsel	Ravensburger Spieleverlag (1989)	30 runde kort, 6 plastbrikker i 6 forskjellige farger, 1 fargeterning	Kims lek, lytteøvelse, vokabular, hukommelse
	x Lesetekst med rim og rytme	Ukjent		Prosodi. Språklig bevissthet

Forfatter/ produsent	Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
	x Lettelestbøker		Lesebøker beregnet på nybegynnere	Lese, fortelle, snakke om, vokabular
	Lexia, lytte til dagliglivets lyder	Usikkert. Til salgs fra www.falckvital.no/show	Eleven får høre en lyd. Klikker på rett bilde	Lyttetrening, dagliglivets lyder.
	x Lytt og les - Bambi	Walt Disney Records, Oslo (usikkert hvilken)	Lydbok. Elevene hørte teksten og fulgte med i boka. De lyttet mange ganger til de oppfattet nok til å følge med	Lyttetrening til store tekstenheter. Bør ikke ha bakgrunnslyder.
	x Lær å lære?Ordkart		Boks- og pilsystem der en bevisstgjør under- og overbegrep, samt kjennetegn ved forskjellige ord.	Vokabulr. Begrepsnyansering
	x Maxi Villkatten	Educa, www.milas.no	Spill der elevene trekker kort og må si ord til hverandre. Lytte og så lete etter et bilde	Lytte- og taletrening. Vokabular.
	x Opplest tekst		Læreren leser fra en tekst, elevene (i gruppe) forsøker å følge med på grunnlag av prosodiske elementer	Lytte til større tekstenheter. Prosodi.

Forfatter/ produsent	Tittel	Forlag/utgiver	Hva er det?	Målsetning
	Picture sound lotto	LDA: Living and learning (Cambridge) Ltd.	Et spill som består av spillebrett, plastbrikker og lydkassetter. Når lyden spilles, skal eleven høre hva det er og legge brikken på riktig bilde.	Lyttetrening til dagliglivets lyder
	x Presentasjon etter gruppearbeid		Fremføring	Formidle et budskap med sammenheng og presisjon, Planlegge og gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner og rollespill på norsk eller tegnspråk
	Skriveplan		Punkter som hjelper eleven lage en tekst med struktur. Mest til skriftlig arbeid, men kan overføres til muntlig dersom fortellingen gjøres muntlig.	Formidle budskap med sammenheng og presisjon. Fremføre tekster.
	x Speil		Hjelpemiddel for at eleven skal kunne se og bevisstgjøres egne artikulasyonbevegelser	Artikulasjonstrening
	Tankekart		Grafisk fremstilling av ulike ideer til et tema	Samhandling, utdype begreper